Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»

№5(139)
2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Луганского государственного педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»

№ 5(139) • 2026

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5
В38

12+

Учредитель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.
Выходит 6 раз в год

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Дата регистрации: 18.11.2024. Серия ПИ № ФС77-88707

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – директор Издательства ЛГПУ

Редактор серии

Пантыкина Н. И. – кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакционной коллегии серии:

Гришак С. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Давыдова Л. Н.	– доктор педагогических наук, профессор
Дзундза А. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Дятлова Е. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Зайцев В. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Полупаненко Е. Г.	– доктор педагогических наук, доцент
Ротерс Т. Т.	– доктор педагогических наук, профессор
Рудь М. В.	– доктор педагогических наук, доцент
Сергеев Н. К.	– доктор педагогических наук, профессор
Скафа Е. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Стефаненко П. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Харченко С. Я.	– доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В.	– доктор педагогических наук, профессор

В38 **Вестник Луганского государственного педагогического университета :** сб. науч. тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 5(139) / гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2026. – 220 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изучений теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами развития педагогического знания.

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, от 30 октября 2024 г.

Издание включено в Единый государственный перечень научных изданий «Белый список»

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 2 от 25 сентября 2026 г.)

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Алдошина М. И. Формирование у аспирантов культуры исследовательской деятельности в университете..... 5

Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И. Особенности методики преподавания профильных дисциплин в подготовке бакалавров по направлению «Государственное и муниципальное управление»..... 16

Дубских А. И., Бутова А. В. Использование интеллект-карт при обучении говорению на занятиях по иностранному языку в вузе..... 27

Жулева М. И. Актуализация содержания нормативного блока программ повышения квалификации учителей-словесников..... 35

Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г. Интеграция искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков..... 44

Иванов Е. Ю. Подготовка руководителей и наставников к наставнической деятельности в органах внутренних дел: методологический дискурс..... 55

Кротенко Т. Ю. Методология «цифрового слепка»: проектирование персонифицированных образовательных траекторий в системе профессиональной подготовки..... 64

Селиванова Е. А. Педагогические условия интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов общеобразовательных организаций..... 75

Яшин С. В. Развитие критического мышления у студентов-юристов через деловые игры и симуляции правоприменительной деятельности..... 85

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вербовский А. В., Лащенова И. А. Формирование субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста на основе воспитательных практик..... 94

Куцина С. А. Этапы формирования умения работать с информацией средствами веб-квестов на уроках информатики у учащихся основной школы..... 102

Сенченков Н. П., Лыткина Л. В. Анализ ценностных ориентиров юных спортсменов (на примере спортивной школы олимпийского резерва им. Ф. Т. Михеенко)..... 110

Шматченко А. А. «Добрые игры» как средство развития основ логического мышления старших дошкольников..... 120

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Рудь М. В. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования культурного кода личности..... 127

Ткачева Е. А. Гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования..... 138

Черных Л. А. Необходимость специального обучения по оказанию психологической помощи членам семей участников Специальной военной операции..... 147

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бурляева В. А., Чебанов К. А. Оптимизация распределения учебной нагрузки преподавателей: новый подход и рекомендации для образовательных учреждений..... 153

Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В. Проблема формирования и измерения компетенций в массовой практике отечественного высшего образования..... 164

Тринитатская О. Г., Эпова Н. П. Методология выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров в условиях системной трансформации образования..... 174

Турянская О. Ф., Токмачева М. А. Ценностно-смысловое измерение содержания гуманитарного образования как предмет педагогического анализа..... 189

Хватаева Н. П. Концепт «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода..... 201

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 209

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 212

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378

Алдошина Марина Ивановна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И. С. Тургенева»
maraldo57@mail.ru

Формирование у аспирантов культуры исследовательской деятельности в университете

В статье рассмотрены дефиниция и трансформация сущности в электронной образовательной среде современного университета, характеристика его структурных компонентов и факторы влияния: сформированность мотивационной направленности исследовательской деятельности молодого ученого в аспирантуре, прагматичности связи осваиваемого массива информации в процессе обучения в аспирантуре и ценности для его исследования; реализации междисциплинарного единства содержания и технологий его реализации в образовательных практиках и этапности исследовательской рефлексии. Изменение отношения аспирантов в динамике освоения образовательной программы на 1 и 3 курсах к формированию культуры исследовательской деятельности изучено на основе анкетирования, контент-анализа, анализа проектов и ранжирования по авторским наработкам у 34 обучающихся в аспирантуре Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева.

Ключевые слова: *аспирантура, культура исследовательской деятельности, электронная образовательная среда, факторы*

Вводная часть

Ускоряющееся развитие современных технологий и цифровизация всех сфер жизнедеятельности современного человека и профессиосферы определяет необходимость усовершенствования и адаптации под требования образовательного процесса инфраструктуры современных образовательных организаций всех уровней. Нормативные требования организации и функционал электронной информационно-образовательной среды образовательных организаций закреплены законодательно (273-ФЗ, ФГОС ВО и др.), оставляя образовательным организациям заметную свободу выбора цифровых образовательных сервисов и ресурсов для решения обоснованных образовательных задач.

Целью статьи выступает уточнение понятия и структуры культуры исследовательской деятельности аспирантов и определение факторов их проявления в практике университетского образования. **Объект** исследования – образовательный процесс уровня подготовки кадров высшей научной квалификации. **Научная новизна** исследования заключается в

© Алдошина М. И.

уточнении понятия культуры исследовательской деятельности аспирантов и ее структуры в совокупности мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов и факторов формирования в университете.

Современные университеты находятся в ожидании внедрения утвержденных в ходе пилотной стадии экспериментального реформирования уровневых градаций [11]. Формальная диверсификация выступает не самоцелью, а путем решения большого количества содержательных задач, ведь в современных университетах называется пул кадровых проблем: «рост числа администраторов вузов и сокращение числа ППС, старение штата, падение престижа работы преподавателей, отсутствие обоснованной системы мотивации и развития их потенциала» при том, что «в 2023 году доля кандидатов наук среди преподавателей высших учебных заведений составляла 57,3 %, а докторов наук – 14,7 % [14] с тенденцией к уменьшению» [8]. Это повлечет, безусловно, трансформацию образовательной и научно-исследовательской деятельности как фундаментальных в совокупности формирования культуры исследовательской деятельности аспирантов и сохранности смысла существования университетства, что подтверждает **актуальность** исследования.

Научная миссия университетского образования выступает фундаментальной во всех моделях и характеристиках университетов в мире. Кроме того, безусловной является сформировавшаяся в педагогике XXI века идея рассмотрения аспирантуры как базы подготовки преподавателей высшей школы не только к научно-исследовательской, но и собственно преподавательской деятельности, ведь «в отечественной практике подготовки педагогов высшей школы в настоящее время существуют две стратегические линии: одна из них ориентирована на формирование компетенций преподавателей в процессе профессиональной переподготовки по соответствующим программам, другая до последнего времени достаточно успешно реализовывалась в рамках программ подготовки кадров высшей квалификации на уровне аспирантуры» [5, с. 103]. Электронная образовательная среда каждого университета, имея свою историю развития, специфически наполнена и находится в разном компонентном составе, детерминированном социальными, техническими, кадровыми [2, с. 108], материальными, технологическими и иными условиями. Современная аспирантура работает в обновленных недавно нормативных требованиях, что вызывает дополнительный дискурс и дает почву для анализа и размышлений [7], подтверждая приверженность общей динамики необходимости повышения качества исследований по педагогике [13]. Важнейшим посылом существования уровня подготовки кадров высшей научной квалификации в университете остается взаимная увязка требований фундаментальной науки, образовательных практик и потребителей [16].

Изучение сформированности культуры исследовательской деятельности осуществлялось посредством **методов**: анализа литературы, личного опыта, портфолио и продуктов деятельности аспирантов, организации экспериментального исследования и интерпретации данных с использованием **методики** МИЦО М. М. Рокича на базе

© Алдошина М. И.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева» (34 чел.).

Основная часть

Исследовательское поле статьи включает **культурологическую и системную методологию**, опираясь на трактовку культуры исследовательской деятельности как формируемую в динамике сумму компонентов трансляции культуры и преобразования ее в личный исследовательский опыт. Изучением проблемы формирования исследовательской культуры занимались такие ученые, как М. В. Богуславский, И. В. Дворецкая, Е. В. Неборский, А. Ю. Уварова, рассматривают социокультурное влияние глобализации на высшее образование и формирование «навыков будущего» В. П. Голованов, Н. М. Плескачев, М. Е. Семенов, М. Г. Сергеева. Рассмотрением профессиональной готовности в вузе и ее части – исследовательской культуры в электронной образовательной среде университета как внутреннего ресурса профессионала, активатора личностного потенциала с учетом совокупной личностной мотивации, интересов и потребностей, персонализации особенностей занимались такие исследователи, как О. Б. Акимова, С. В. Воеводина, И. А. Зимняя, В. В. Сериков. Рассмотрению аспектов исследовательской деятельности будущих специалистов в университете посвящены работы Е. А. Батраченко, О. Ю. Бражник, В. В. Гижицкого, В. В. Серикова, С. М. Тутарищевой, определяя ее как профессиональную деятельность, основанную на исследовательском типе мышления, с развитыми навыками критического анализа, синтеза информации, способностью решать профильные профессиональные задачи на основе данных, полученных научным методом, самостоятельностью планирования и реализации исследовательской деятельности на основе поиска новых педагогических знаний и экспертизы надежности принятых решений [15].

Существующие в современном университете разные подходы и видение перспектив подготовки молодых научных кадров к преподавательской практике и проведению научных исследований [6, с. 1] актуализируются в необходимости формирования культуры исследовательской деятельности.

В зарубежных практиках для решения проблемы подготовки кадров высшей научной квалификации выделяется три пути [4]: через программы профессионально-педагогической подготовки или образовательные курсы (вебинары, семинары, тренинги), например, обязательные в Шри-Ланка, необязательные в Великобритании, Австралии и Норвегии или формально необязательные, но требующие формализованного подтверждения (сертификатом, свидетельством, аккредитацией) – в Швеции или Словении «с целью улучшения педагогического мышления и педагогических компетенций» [20].

Различные аспекты исследовательской деятельности как процесса выработки новых знаний и одного из подвидов познания и познавательной деятельности, отображающих действительность, рассмотрены в работах С. В. Абрамовой, Е. М. Ивановой, И. В. Комаровой, Н. А. Крали, С. Н. Курышевой, А. В. Леонтович, А. Г. Нарушевич,

© Алдошина М. И.

А. С. Обухова, Н. Ю. Пахомовой, Р. Л. Смулаковской, Т. В. Уткиной и др. Исследовательская деятельность – «это специфическая деятельность, которая регулируется сознанием и обеспечивается активностью личности. Она направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, ее продуктом является новое знание, полученное в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий в исследовании происходит через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение опытно-экспериментальной работы, описание и объяснение полученных фактических данных» [3, с. 66].

Ситуация с исследовательской подготовкой педагогов дополняется безусловной приоритетной значимостью ее формирования в электронной образовательной среде университета и с применением цифровых сервисов, теоретические основы чего рассматриваются в цепочке категорирования: образовательная среда + информационная среда = информационно-образовательная среда или электронная образовательная среда (О. П. Болотникова, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Е. В. Гнатышина, О. А. Козлов, И. В. Роберт, М. Г. Сергеева, В. И. Токтарова). В электронной образовательной среде университета, «новой нормальности» современной молодежи [9, с. 82], выделяются различные целеориентиры желаемого и складываемого в аспирантуре компонентного набора в составе компетенций пяти групп – технологических, когнитивных, личностных, педагогических и коммуникативных. «Технологический компонент включает в себя освоение, применение и разработку цифровых решений для образования, что позволяет педагогам легко ориентироваться в цифровой среде и разумно использовать интеллектуальные инструменты и сервисы. Когнитивный компонент направлен на развитие навыков, необходимых для обработки информации, решения вопросов творческого характера, проверки достоверности информации и данных. Личностный компонент делает акцент на саморазвитии и навыках, которые позволяют управлять собой, формируют этичное поведение, ответственное отношение к технологиям и развивают эмпатию и другие аспекты эмоционального интеллекта, а также на развитии лидерских качеств и способностей управлять изменениями в условиях цифровой трансформации. Суть педагогического компонента состоит в развитии у педагогов навыков и компетенций по проектированию обучения, его настройке под индивидуальные особенности обучающихся, опоре на результаты анализа данных при построении образовательных траекторий, в целом в реализации образовательного процесса с использованием современных технологий, включая искусственный интеллект. В основе коммуникативного компонента лежит взаимодействие в цифровой среде и применение цифровых технологий для обучения и сетевого сотрудничества» [19, с. 672–673].

Подобная комплексная структура исследовательских компетенций, формируемых поступательно (от университетского образования до целенаправленной актуализации в процессе подготовки в аспирантуры – уровне подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации), детерминирует складывание итогового новообразования в виде культуры

© Алдошина М. И.

исследовательской деятельности [12, с. 49]. На уровне образовательного процесса в аспирантуре *культура исследовательской деятельности* представляет собой личностный уровень осмысления и демонстрации сложного комплекса личностных, исследовательских и профессиональных компетенций, знаний, ценностных ориентиров, умений и навыков обработки, переработки и проверки достоверности данных и информации, знаний об исследуемом предмете и цифровой среде и умений в них ориентироваться, ответственного отношения к процессу и результатам исследования, этики взаимодействия с коллегами и личностной эмпатии самостоятельного поиска в исследовательском процессе, а также технологий их реализации в образовательном взаимодействии и навыков трансляции другим с творческим использованием широкого спектра современных образовательных технологий в традиционной и цифровой среде с поэтапной рефлексией их эффективности.

При подобном рассмотрении культуры исследовательской деятельности обучающегося в аспирантуре можно ее детализировать через *структурирование* в совокупности мотивационного, когнитивного, действенного и рефлексивного компонентов. Уточнение понятия культуры исследовательской деятельности аспирантов и ее структуры составляет **теоретическую значимость исследования**, актуализируя необходимость уточнения факторов детерминации организации в университетской электронной образовательной среде, составляющую **прикладное значение**.

Мотивационный компонент культуры исследовательской деятельности аспиранта – это устойчивость пула мотивов, детерминирующих исследовательскую направленность деятельности и тематический вектор выработки новых знаний, смыслов, определяющих деятельность молодого исследователя, отражения своего прообраза будущего и позитивного среза собственного профессионального «завтра», отношения к нему и оценивания своего места и его значения в самостоятельном продуцировании нового знания. Когнитивный компонент – комплекс полученных аспирантами методологических знаний особенностей исследовательской деятельности; о типичном портрете ученого-исследователя, общетеоретических постулатах формирования культуры исследовательской деятельности по этапам образования и особенностях его контента; специфике и педагогических условиях применения цифровых инструментов, сред и ресурсов; использовании эффективных образовательных технологий. Действенный компонент культуры исследовательской деятельности аспиранта описывает регуляторное стимулирование личностью профессионально-личностного развития, своих действий исследовательского вида, направленность на открытие объективно «нового» и приращение его когнитивного багажа, реальность оценки обновленного знания. Рефлексивный компонент культуры исследовательской деятельности аспиранта – это самооценка молодого ученого. «Рефлексия необходима при решении проблемных ситуаций, конфликтов <…> содействует способности критически оценивать свои поступки и адекватно оценивать других, находить верные решения в ситуации неопределенности» [10, с. 183].

Важнейшим фактором формирования культуры исследовательской деятельности в аспирантуре у начинающего исследователя выступает

© Алдошина М. И.

сформированность мотивационной направленности исследовательской деятельности молодого ученого в аспирантуре. Ее основой выступает вид сложившейся внутренней мотивации и профессионально-личностного развития аспиранта [17, с. 149], который обусловливает исследовательскую направленность деятельности аспиранта, выражаясь в постулатах «теории самодетерминации (SDT), согласно которой основой внутренней мотивации являются три базовые психологические потребности: автономия, компетентность, причастность». Очень важным посылом здесь выступает расщепление причинно-следственных связей на широкий спектр положений (в формировании культуры исследовательской деятельности): от вынужденного участия (по разным причинам – случайно начал и неудобно бросить, руководство заставляет, занимается мой научный руководитель) через мотивацию терпеливого согласия (работаю, потому что есть задел, который жаль потерять) к осознанному участию (разделяю цели соратников и добьюсь результата; мне нравится и интересен продукт, который может быть получен). Важными составляющими самодетерминации в исследовательской деятельности и культуре ее формирования в университете выступают автономность в принятии решения, аргументации выводов, присутствии в решающих коллаборациях, в причастности к важным решениями и признании авторитетами соавторства, формулировки гипотезы или вывода.

Немаловажным фактором формирования культуры исследовательской деятельности аспиранта выступает *прагматичность связи осваиваемого массива информации в процессе обучения в аспирантуре и ценности для его исследования,* которая наслаивается на прикладную пригодность в будущей преподавательской деятельности (при наличии таких перспектив). Подобная принципиальная основа контента образовательного процесса в университетской аспирантуре задается идеей конструктивного выравнивания образовательных результатов (компетенций) осваиваемой образовательной программы заданным параметрам образовательных программ, согласовываемых автором в контекстах понятного и принятого поля, выражаемых средствами (опыта предметного освоения, социального опыта поведения, межличностного взаимодействия и т. п.) профессиональной деятельности. Контекстность (А. А. Вербицкий) профессиональной деятельности в содержании исследовательской деятельности задается в профессионально-ориентированных ситуациях погружением в ситуативный сценарий реальных ситуаций решения профессиональных и учебно-профессиональных задач при анализе конкретных случаев практической деятельности; планировании и моделировании образовательных программ по учебным дисциплинам; проектировании и апробации образовательных технологий; проектировании конкретных занятий в сети (краудсорсинг, сетевой анализ case-study, содержания mind-card, проектных заданий – предметных, социальных, коуч-программ, сплит-тренинга и т. п.) и ситуации симуляционной лаборатории, юридической клиники и др.

В формировании культуры исследовательской деятельности аспиранта в цифровой образовательной среде университета важное место занимает *реализация междисциплинарного единства содержания и технологий его реализации в образовательных практиках* как вербально-деятельностная

© Алдошина М. И.

основа преподавания и исследования (в совокупности теоретического изыскания и верификации). Усиление профессионализации контента в формировании культуры исследовательской деятельности у аспирантов возможно путями определения своего места и роли в научном мире и своем исследовании; реализации широкого спектра образовательных технологий (интерактивных, проблемных, проектных) с перспективами их адаптации в цифровом формате (с основой на технологии ИИ, LMS университета, конструкторов, проекторов и иных цифровых помощников, платформ, средств и сред VR/AR и др.); совершенствовании режимной организации, процедур, стимульных версий апробации самостоятельной исследовательской деятельности (поддержку субъектности) с целью добровольности выбора реального или виртуального контента и форматов профессионального развития, продуцирования нового знания и его верификации. Исследование и образовательная деятельность в аспирантуре показывают, что проблемно-ориентированное практическое обучение предпочтительнее и эффективнее для достижения поставленных целей в аспирантуре. Междисциплинарность контента закладывает потенциал смешения предметного содержания, исследовательских подходов, образовательных технологий, формируя у обучающихся на уровне аспирантуры неповторимый опыт с последующей его рефлексией, визуализируя разными средствами эффекты для объяснения нового знания, выкладок соответствующих теорий для интерпретации данных или демонстрации усложняющихся процессов с привлечением, лояльных к организации и условиям поиска, высокотехнологичных и цифровых образовательных пространств, средств и сред [18, с. 18].

Этапность исследовательской рефлексии выступает значимым итоговым фактором формирования на уровне университетской аспирантуры у обучающихся культуры исследовательской деятельности. Результативность в достижении этой цели продемонстрирована в ходе исследовательского тренинга [1, с. 79]. Применение ресурсов ИИ позволяет во время рефлексивного тренинга проектировать VR-пространство (лаборатория для стимулирования условий исследовательского поиска или парк с его рекреационным потенциалом), выбирать варианты субъектного наполнения (руководитель проекта, наставник из образовательной организации, стажер-помощник) и ролевого распределения (руководитель – модератор или лидер, конкурент или товарищ, прагматичный карьерист или влюбленный молодой семьянин) и т. п. функционал. Решаемые в ходе рефлексивного анализа задачи необходимо градировать по содержанию (предметные, междисциплинарные, частно-исследовательские), виду (дидактические, воспитывающие, развивающие), уровню продуктивной исследовательской направленности (репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские, эвристические), четко соблюдая внутреннюю логику рассмотрения и аргументации выводов для образовательного процесса в аспирантуре и проведения диссертационной работы (в теоретической части или в опытно-экспериментальной работе).

Проведенное исследование оценки аспирантами (34 обучающимися по ФГТ аспирантуры Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева по направлению подготовки 44.06.01) значимости сформированной культуры исследовательской деятельности для завершения

© Алдошина М. И.

в срок обучения в аспирантуре диссертации зафиксировало динамику в приросте к концу освоения программы в аспирантуре (по сравнению с 1 курсом): на 26 позиций по шкале «важности – неважности»; на 13 позиций – значимости «личностных качеств с опорой на работоспособность и целеустремленность или отсутствие их»; на 8 позиций по шкале «необходимости владения современными цифровыми технологиями и возможностями использования / невозможности использования их в научной работе» (учитывая высокие баллы уже на 1 курсе и замечания в комментариях о цифровой этике; на 24 позиции – по шкале опасностей и достижений цифровых помощников и особой роли в науке заимствований (правомерных и неправомерных). По компонентному составу важнейшим назван мотивационный (прибавка в 18 позиций), а малозначимым – рефлексивный (4 позиции). Важность учета и факторного анализа формирования культуры исследовательской деятельности не вызвала интереса у респондентов с комментариями большой обусловленности совокупности факторов ее складывания личностными особенностями (наличием / отсутствием целеустремленности (68 % респондентов), надежности и последовательности в рассуждениях и желании закончить начатое (72 %), креативности (56 %), компетентности в области исследования и эрудированности (64 %). Безусловно всеми респондентами отмечается важность исследовательского потенциала электронной образовательной среды университета для исследования. Значимыми направлениями модификации образовательного процесса в аспирантуре названы практико-ориентированные проектные формы (1 ранг значимости выборки); социально-ориентированные интерактивы форсайт- и кейс-чемпионаты, мастер-классы, тренажеры и симуляторы проектной деятельности (2 ранг), сетевое проектирование профессиональной направленности (3 ранг) с замечаниями организационных трудностей сопряжения многих участников; комплексные творческие встречи, тренинги, выставки – презентации исследовательских продуктов (4 ранг значимости).

Выводы

Проведенное исследование формирования в университете культуры исследовательской деятельности у аспирантов продемонстрировало **перспективы дальнейшего изучения** сохранности научного потенциала аспирантуры через увеличение ее эффективности в условиях электронной образовательной среды университета при учете следующих условий: 1) сохранения культуро-сохранной и научной миссии университета; 2) определения сущностным новообразованием в аспирантуре культуру исследовательской деятельности; 3) ориентира на проявления таких факторов, как сформированность мотивационной направленности исследовательской деятельности молодого ученого в аспирантуре, прагматичность связи осваиваемого массива информации в процессе обучения в аспирантуре и ценности для его исследования; этапности исследовательской рефлексии.

© Алдошина М. И.

Список литературы

1. **Алдошина, М. И.** Профессиональное образование педагогов в аспирантуре на основе исследовательского тренинга / М. И. Алдошина // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 74–83.
2. **Алдошина, М. И.** Феномен наставничества: история становления и современные вызовы / М. И. Алдошина, А. С. Фетисов // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 106–113.
3. **Волкова, А. Н.** Условия формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организации проектно-исследовательской деятельности / А. Н. Волков // Международный научный журнал. – 2024. – № 4(97). – С. 64–71.
4. **Горюнова, Л. В.** Организация и особенности подготовки аспирантов к преподавательской деятельности : монография / Л. В. Горюнова, Е. С. Тимченко, А. В. Шатравкина. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2020. – 114 с.
5. **Горюнова, Л. В.** Подготовка педагогических кадров для высшей школы в контексте зарубежных исследований / Л. В. Горюнова, А. В. Шатравкина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 6(208). – С. 102–108.
6. **Ильина, И. Ю.** Наука VS преподавание: поиск баланса в профессиональной деятельности преподавателей вузов / И. Ю. Ильина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 3. – С. 1.
7. **Иванова, С. В.** Анализ программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях введения федеральных государственных требований (ФГТ) / С. В. Иванова, Т. Н. Бокова, М. А. Ерофеева // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 3(71). – С. 38–61.
8. **Кларин, М. В.** Развитие академических кадров: вызов для дидактики профессионального образования / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1, № 6(109). – С. 5–15.
9. **Малыгин, А. А.** Цифровая социализация подростков и студентов как «новая нормальность» / А. А. Малыгин, О. Н. Масленникова, И. Н. Смирнова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 6(147). – С. 80–89.
10. **Методологические** подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности / Г. Я. Гревцева, И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков [и др.] // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 181–191.
11. **Новая модель** уровней высшего образования: принципы проектирования / А. И. Воронин, Ю. И. Решко, Р. А. Саберов, И. Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 3.
12. **Орлов, Р. В.** Исследовательская культура курсантов военных институтов Росгвардии: практическая реализация, существующие барьеры и возникающие перспективы / Р. В. Орлов // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 47–58.
13. **Применение критериев доказательности** диссертационных исследований в области наук об образовании : метод. рек. / [авт. кол.:

© Алдошина М. И.

Иванова С. В., Подуфалов Н. Д., Сериков В. В. и др. ; под науч. ред. В. М. Филиппова]. – Москва : РАО, 2023. – 23 с.

14. **Профессиональные стратегии** преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию / Д. В. Щеглова, Е. А. Опфер, А. В. Гармонова, С. В. Гаврилов // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – № 28(2). – С. 66–80.
15. **Сериков, В. В.** Формирование исследовательской компетентности обучающихся ординатуры средствами интерактивных методов обучения / В. В. Сериков, А. И. Евдокимова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 2(98). – С. 6–34.
16. **Структура** требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя / С. Ю. Алашеев, Г. Б. Голуб, Т. Г. Кутейницына [и др.] // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 102–122.
17. **Стяжкова, Н. М.** Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению / Н. М. Стяжкова, Л. В. Лазарева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 138–154.
18. **Тарханова, И. Ю.** Дидактическое обоснование использования оборудования высокотехнологичных образовательных пространств для реализации исследовательских компетенций школьников / Тарханова Ирина Юрьевна // Развитие дидактики общего образования в современных условиях : сб. статей / [под науч. ред.: М. Л. Левицкого, И. М. Осмоловской, И. Ю. Тархановой]. – Москва, 2025. – С. 15–23.
19. **Токтарова, В. И.** Структурный анализ и особенности развития цифровой компетентности будущих педагогов / В. И. Токтарова, О. В. Ребко, Д. А. Семенова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 5. – С. 665–680.
20. **Lindblom-Ylänne, S.** The Bologna Declaration as a Tool to Enhance Learning and Instruction at the University of Helsinki / S. Lindblom-Ylänne, K. Hämäläinen // International Journal for Academic Development. – 2004. – № 9. – P. 153–165.

© Алдошина М. И.

Aldoshina M. I.

Formation of research culture at university for postgraduate students

The article discusses the definition and transformation of the essence in the electronic educational environment of a modern university, the characteristics of its structural components, and the factors of influence: the formation of the motivational focus of a young scientist's research activities in postgraduate studies, the pragmatism of the connection between the acquired information in the postgraduate study process and its value for research, the implementation of the interdisciplinary unity of content and technologies in educational practices, and the stages of research reflection. The change in the attitude of postgraduate students in the dynamics of mastering the educational program in the 1st and 3rd years to the formation of a research culture was studied based on questionnaires, content analysis, project analysis, and ranking of 34 postgraduate students at Orel State University named after I. S. Turgenev.

Key words: *postgraduate studies, research culture, electronic educational environment, factors*

© Алдошина М. И.

УДК 378.09

Алимбекова Фавия Бариевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры государственного управления и
экономики
ФГБОУ ВО «УлГУ»
afb72@yandex.ru

Кузнецова Надежда Ильинична,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры образовательных технологий
и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И. Н. Ульянова»
kuznecovani@mail.ru

Особенности методики преподавания профильных дисциплин в подготовке бакалавров по направлению «Государственное и муниципальное управление»

Рассматриваются специфические особенности методики преподавания профильных дисциплин при подготовке бакалавров по направлению «Государственное и муниципальное управление» (ГМУ). Анализируются требования федеральных государственных образовательных стандартов, компетентностный подход как основа образовательного процесса, а также практико-ориентированные методы обучения. Особое внимание уделяется необходимости формирования у будущих управленцев не только теоретических знаний, но и практических навыков, соответствующих современным вызовам публичного управления. Предложены методы формирования общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров, практико-ориентированный подход в реализации программ подготовки государственных и муниципальных служащих. В качестве примера проанализирован опыт Ульяновского государственного университета в развитии профессиональных компетенций студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление».

Ключевые слова: *методика преподавания, государственное и муниципальное управление, бакалавриат, компетентностный подход, профильные дисциплины, практико-ориентированное обучение*

Введение. В современных условиях перед Российской Федерацией стоят всё более сложные задачи в сфере государственного и муниципального администрирования. Это сопровождается комплексными реформами, включая конституционные поправки 2020 года о формировании единой системы публичной власти, активной цифровизацией управленческих процессов и государственных услуг, а также усилением ротации кадров [17].

Подготовка кадров для системы государственного и муниципального управления представляет собой одно из приоритетных направлений

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

высшего образования в России. Специфика профессиональной деятельности выпускников направления 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (ГМУ) заключается в её многоаспектности: будущие специалисты должны быть готовы к работе в органах власти различных уровней, в государственных и муниципальных учреждениях, а также в структурах, взаимодействующих с государством [10].

Подготовка бакалавров по направлению «Государственное и муниципальное управление» сегодня относится к числу наиболее актуальных и динамично развивающихся образовательных программ. Уникальность этой специальности заключается в синтезе знаний из различных областей: будущие управленцы изучают экономические механизмы, основы менеджмента и права, а также внедрение информационных технологий в работу ведомств [5; 12].

Профессиональная деятельность современного государственного и муниципального служащего требует владения целым комплексом передовых компетенций. В их числе – умение эффективно выстраивать коммуникации, оптимально распределять ресурсы и кадровый потенциал, грамотно презентовать результаты работы, урегулировать конфликты и применять методы научного исследования для обоснования управленческих решений.

Актуальность исследования методических особенностей преподавания профильных дисциплин обусловлена необходимостью поиска эффективных способов формирования профессиональных компетенций у бакалавров ГМУ в условиях динамично меняющегося законодательства и усложнения задач публичного управления. Как показывает анализ рабочих программ, например, дисциплина «Основы управления персоналом» нацелена на формирование у студентов способности управлять своим временем и выстраивать траекторию саморазвития, что требует особых методических подходов, выходящих за рамки традиционного лекционно-семинарского формата [1; 7; 15].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению ГМУ базируются на компетентностной модели выпускника. Это означает, что результатом освоения образовательной программы должна стать не просто совокупность знаний, а способность применять их для решения профессиональных задач.

В структуре профильных дисциплин ГМУ можно выделить следующие группы компетенций, требующих специфических методических решений:

Универсальные компетенции – связаны с самоорганизацией, командной работой, коммуникацией. Например, дисциплина «Основы управления персоналом» направлена на формирование способности управлять своим временем и реализовывать траекторию саморазвития. Методика преподавания таких дисциплин должна включать элементы тренинга, рефлексивные практики, ведение индивидуальных планов развития.

Общепрофессиональные компетенции – охватывают знание правовых основ, экономических механизмов, принципов принятия управленческих решений.

Профессиональные компетенции – связаны с конкретными видами деятельности: организационно-управленческой, информационно-методической, проектной [9].

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Методическая система преподавания профильных дисциплин должна быть выстроена таким образом, чтобы обеспечить последовательное формирование всех групп компетенций с учетом их взаимосвязи и преемственности.

Содержание профильных дисциплин направления ГМУ обладает рядом особенностей, которые определяют специфику методики их преподавания:

1. *Междисциплинарный характер знаний:* профессиональная деятельность в сфере государственного и муниципального управления требует интеграции знаний из различных областей: права, экономики, менеджмента, политологии, социологии. В связи с этим преподавание профильных дисциплин должно строиться на основе междисциплинарных связей. Например, изучение вопросов государственного регулирования экономики предполагает одновременное обращение к экономической теории, административному праву и теории управления.

2. *Высокая динамика нормативно-правовой базы:* законодательство, регламентирующее деятельность органов власти, постоянно обновляется. Это требует от преподавателей постоянной актуализации содержания учебных курсов и смещения акцента с запоминания конкретных нормативных положений на формирование умения работать с правовой информацией, отслеживать изменения и понимать логику законодательных трансформаций.

3. *Практико-ориентированный характер:* профильные дисциплины ГМУ должны быть максимально приближены к реальной практике государственного и муниципального управления. Как отмечается в образовательных программах, важнейшей задачей является подготовка студентов к эффективному взаимодействию в профессиональной среде. Это требует включения в содержание дисциплин реальных кейсов, ситуационных задач, моделирующих профессиональную деятельность [16; 19].

Важно отметить, что профильные дисциплины ГМУ носят *интегративный характер*, объединяя:

– правовые дисциплины (конституционное, административное, муниципальное право);

– управленческие модули (государственное и муниципальное управление, организационное проектирование);

– экономические курсы (финансы, бюджетирование, госзакупки);

– социально политические аспекты (публичная политика, социология управления) [6].

Это требует от преподавателя синхронизации знаний из разных областей и акцента на системное мышление студента.

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению методик преподавания профильных дисциплин в подготовке бакалавров по разным направлениям, недостаточно изученной остается область вопросов, связанных с исследованием влияния методов обучения на уровень компетенции студентов.

Цель данного исследования – выявить и систематизировать особенности методики преподавания профильных дисциплин в подготовке бакалавров ГМУ, определить наиболее эффективные образовательные технологии и методы обучения.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Научная новизна статьи заключается в эмпирическом обосновании преимущества активных методов обучения (кейс-стади, деловые игры, проектная деятельность) перед традиционными при подготовке бакалавров ГМУ, выражающемся в количественно измеримом приросте профессиональных компетенций; в разработке и апробации специализированного диагностического инструментария; в систематизации методических приёмов с учётом отраслевой специфики (правовой, экономической, управленческой) и современных требований к публичной службе. Впервые получены конкретные цифровые данные, подтверждающие необходимость смещения акцента на практико-ориентированные формы обучения для данной специальности.

Теоретическая и практическая значимость исследования. В работе обобщены и структурированы активные методы обучения (кейс-метод, деловые игры, проектная деятельность, дискуссионные формы) применительно к специфике направления «Государственное и муниципальное управление», что дополняет теорию педагогики высшей школы в части профессиональной подготовки управленческих кадров.

Выявлены и описаны механизмы формирования не только универсальных и общепрофессиональных, но и узкопрофильных профессиональных компетенций (аналитических, проектных, коммуникативных) через внедрение практико-ориентированных технологий, что углубляет теоретические представления о траекториях освоения профильных дисциплин.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке рабочих программ и выборе форм обучения по дисциплинам направления 38.03.04, особенно в части кадрового управления, бюджетирования и государственного регулирования. Рабочие программы по дисциплинам «Основы управления персоналом», «Государственное и муниципальное управление» и смежным курсам могут быть дополнены активными методами обучения, что повысит качество подготовки студентов. Выпускники, обучавшиеся с использованием практико-ориентированных методов, быстрее адаптируются на рабочем месте в органах власти, поскольку уже в процессе учёбы приобретают навыки анализа реальных управленческих ситуаций, разработки документов и работы в команде.

Методы и организация исследования. Для проверки гипотезы о влиянии активных методов обучения на уровень подготовки бакалавров ГМУ было организовано педагогическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет». На начальном этапе исследования нами был проведен анализ и обобщение научных источников по изучаемой проблеме, а также определен ряд задач, а именно:

1. Подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня знаний, умений и навыков студентов.
2. Провести первичную диагностику (констатирующий этап).
3. Реализовать экспериментальное обучение с использованием активных методов.
4. Провести итоговую диагностику (контрольный этап).
5. Сравнить результаты и сделать выводы об эффективности применяемых методов.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

В исследовании приняли участие студенты 3 курса направления 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» в количестве 48 человек.

На констатирующем этапе (сентябрь 2025 г.) была проведена первичная диагностика уровня сформированности компетенций с использованием:

– теста для оценки теоретических знаний по дисциплине «Основы управления персоналом» (20 вопросов);

– кейс-задания «Анализ проблемной ситуации в муниципальном образовании»;

– анкеты самооценки профессиональной готовности.

На формирующем этапе (октябрь–декабрь 2025 г.) в экспериментальной группе (24 чел.) преподавание дисциплины «Основы управления персоналом» осуществлялось с применением активных методов: разбор конкретных ситуаций (8 кейсов), деловая игра «Прием на государственную гражданскую службу», разработка индивидуальных проектов должностных регламентов. В контрольной группе (24 чел.) обучение велось по традиционной методике (лекции, практические занятия с устным опросом).

На контрольном этапе (январь 2026 г.) была проведена повторная диагностика с использованием аналогичных материалов.

Цель эмпирического исследования – выявить влияние активных методов обучения (кейс-стади, деловых игр, проектной деятельности) на уровень сформированности профессиональных компетенций бакалавров направления «Государственное и муниципальное управление».

Таблица 1

Методы диагностики уровня образования (сформированности компетенций)

Цель диагностики	Метод диагностики	Пример содержания
Теоретические знания	Тестирование	Вопросы по профильным дисциплинам (государственное управление, кадровая политика, бюджетный процесс)
Аналитические способности	Решение кейсов	Анализ конкретной ситуации в муниципальном образовании, подготовка аналитической записки
Проектные навыки	Оценка проектной работы	Разработка проекта нормативного акта или программы развития
Коммуникативные навыки	Наблюдение / экспертная оценка	Оценка участия в деловой игре, дискуссии
Самооценка готовности к профессиональной деятельности	Анкетирование	Анкета с вопросами об уверенности в своих компетенциях

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Результаты исследования. Анализ образовательной практики позволяет выделить наиболее эффективные методы преподавания профильных дисциплин для будущих государственных и муниципальных служащих.

Кейс-метод (case study) является одним из ведущих методов в подготовке управленцев. Работа с конкретными ситуациями из практики государственного и муниципального управления позволяет студентам: анализировать сложные многофакторные ситуации; рассматривать проблему с разных позиций (населения, бизнеса, органов власти); вырабатывать коллегиальные решения; аргументировать и отстаивать свою позицию. Методически важно, чтобы кейсы основывались на реальных событиях и отражали типичные проблемы публичного управления.

Деловые игры моделируют процессы принятия управленческих решений в условиях, приближенных к реальным. Наибольший эффект дают игры, имитирующие: заседания коллегиальных органов (правительства, комитетов, комиссий); публичные слушания и общественные обсуждения; взаимодействие различных уровней власти при решении конкретной проблемы; процедуры государственных закупок.

Проектное обучение предполагает разработку студентами проектов, направленных на решение конкретных социально-экономических проблем территории. Это могут быть проекты нормативных правовых актов, программы развития, концепции реформирования отдельных сфер. Методическая ценность проектного обучения заключается в формировании навыков целеполагания, планирования, работы в команде и презентации результатов.

Дискуссионные методы (дебаты, круглые столы, панельные дискуссии) особенно важны для дисциплин, затрагивающих дискуссионные вопросы государственной политики. Они формируют способность к критическому анализу, толерантность к иным точкам зрения, навыки публичной аргументации [2; 3; 11].

Самостоятельная работа студентов по профильным дисциплинам ГМУ имеет специфические особенности, обусловленные характером будущей профессиональной деятельности. Как показывает анализ программ, важнейшей задачей является формирование способности к самоорганизации и самообразованию.

Эффективная организация самостоятельной работы предполагает: использование индивидуальных образовательных траекторий (студенты могут выбирать темы для углубленного изучения, соответствующие их профессиональным интересам (например, государственное управление в социальной сфере, бюджетный процесс, кадровая политика); включение элементов исследовательской деятельности: (подготовка аналитических записок, экспертных заключений, обзоров правоприменительной практики формирует навыки, востребованные в профессиональной деятельности государственного и муниципального служащего); использование информационно-коммуникационных технологий (работа с государственными информационными системами, правовыми базами данных, официальными порталами органов власти должна стать неотъемлемой частью самостоятельной работы) [8; 18].

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе наблюдается более выраженная положительная динамика по всем показателям. Прирост результатов тестирования составил 38 %, в контрольной – лишь 17 %. Наиболее существенные различия зафиксированы по показателю решения кейса (прирост 62 % в экспериментальной группе против 24 % в контрольной), что свидетельствует о развитии аналитических способностей в процессе применения кейс-метода.

Таблица 2

Сравнительные результаты диагностики (средние показатели)

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Тестирование (до/после), макс. 20	12,4 / 17,2	12,6 / 14,8
Решение кейса (до/после), макс. 10	5,1 / 8,3	5,0 / 6,2
Самооценка готовности (до/после), макс. 10	5,3 / 8,1	5,2 / 6,4

Полученные данные подтверждают теоретические положения о необходимости смещения акцента в преподавании профильных дисциплин ГМУ в сторону практико-ориентированных методов. Студенты экспериментальной группы не только лучше усвоили теоретический материал, но и приобрели навыки анализа управленческих ситуаций, что является ключевой компетенцией будущего государственного и муниципального служащего. Значительный рост самооценки в экспериментальной группе (с 5,3 до 8,1) свидетельствует о повышении уверенности студентов в своей профессиональной готовности, что также является важным результатом обучения.

Результаты эмпирического исследования демонстрируют, что применение активных методов обучения в подготовке бакалавров ГМУ способствует более эффективному формированию профессиональных компетенций по сравнению с традиционными методами. Это обосновывает целесообразность их широкого внедрения в образовательный процесс.

Анализируя динамику уровня теоретических знаний в экспериментальной и контрольной группах (Рис. 1), можно отметить, что полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе, где активно применялись кейс-метод и деловые игры, прирост показателей по всем диагностируемым параметрам оказался значительно выше, чем в контрольной группе. Наибольший прирост (34 %) зафиксирован по показателю «навыки разработки проектов», что объясняется включением студентов в реальную проектную деятельность по разработке муниципальных программ.

Меньшая динамика в контрольной группе (прирост 7,4 балла по тестированию) может быть связана с преобладанием пассивных форм обучения (лекции, семинары-опросы), которые в меньшей степени способствуют формированию практических навыков.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Полученные результаты подтверждают теоретическое положение о том, что специфика профессиональной деятельности в сфере ГМУ требует активного использования практико-ориентированных методов обучения.

Рис. 1. Динамика уровня теоретических знаний в экспериментальной и контрольной группах в (%)



Проведенное диагностическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование активных методов обучения (кейсов, деловых игр, проектной деятельности) способствует более интенсивному формированию профессиональных компетенций бакалавров ГМУ по сравнению с традиционными методами.

2. Наибольшую эффективность активные методы демонстрируют в части развития аналитических и проектных навыков, а также коммуникативных компетенций.

3. Полученные результаты обосновывают необходимость широкого внедрения практико-ориентированных методик в образовательный процесс подготовки будущих государственных и муниципальных служащих.

В заключение отметим, что использование кейсов, деловых игр и проектной деятельности широко декларируется в педагогической литературе, но авторами статьи впервые (в контексте направления 38.03.04) представлены количественные данные, сравнивающие динамику компетенций в экспериментальной и контрольной группах. Эти цифры наглядно демонстрируют, что практико-ориентированные методы дают статистически значимый прирост именно по тем компетенциям, которые критичны для государственных и муниципальных служащих (анализ проблем, проектирование, коммуникация).

Дальнейшее совершенствование методики преподавания должно быть направлено на усиление практической ориентации обучения, внедрение современных информационных технологий и развитие сетевого взаимодействия с органами власти.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Список литературы

1. **Акиншева, И. П.** Адаптация студентов к университетской среде в контексте профессионального становления / И. П. Акиншева, Т. Н. Сурнина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 102–110.
2. **Блинова, Т. Л.** Активные методы обучения, способствующие формированию познавательного интереса / Т. Л. Блинова, А. М. Квернадзе // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2024. – № 3. – С. 40–44.
3. **Глухова, О. Ю.** Роль методических задач-заданий в системе самостоятельных работ по профильным дисциплинам / О. Ю. Глухова, А. М. Гудов, Н. А. Тимофеева // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – Т. 7, № 3(27). – С. 281–289. – DOI: 10.21603/2542-1840-2023-7-3-281-289.
4. **Грибков, А. А.** Исследование развития познавательной активности студентов / А. А. Грибков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8, № 4. – С. 235–241.
5. **Дорофеев, А. В.** Интерактивная дидактическая поддержка студентов в цифровой образовательной среде / А. В. Дорофеев, Т. Г. Корчагина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 4(64). – С. 40–53. – DOI: 10.32744/pse.2023.4.3.
6. **Дудаев, Г. С. Х.** Специфика преподавания профессиональных дисциплин у будущих бакалавров государственного и муниципального управления / Г. С. Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 161–163. – DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-161-163.
7. **Еремина, Л. Е.** Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений / Л. Е. Еремина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 30–34.
8. **Жулькова, Ю. Н.** Особенности организации самостоятельной работы обучающихся высшего учебного заведения / Ю. Н. Жулькова, Т. В. Крылова, Е. А. Челнокова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–4. – С. 122–125.
9. **Квач, Н. В.** Особенности дисциплины «Деловые коммуникации в профессиональной сфере» в системе подготовки магистров специальности «Государственное и муниципальное управление» / Н. В. Квач // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 2–1(101). – С. 109–112. – DOI: 10.24412/2500-1000-2025-2-1-109-112.
10. **Крутикова, В. В.** Реализация нового государственного образовательного стандарта бакалавров и магистров по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» / В. В. Крутикова // Наука и Образование. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. [1–8].
11. **Мирошина, Т. А.** Педагогические условия формирования познавательной активности студентов / Т. А. Мирошина, И. Г. Кондаурова // Образование и общество. – 2025. – № 3(152). – С. 12–19.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

12. **Педагогические условия** формирования толерантной культуры будущего управленца в системе высшего образования / Ф. Б. Алимбекова, Е. М. Смирнов, А. Д. Гришкина [и др.] // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 12. – С. 139–141.
13. **Попов, Е. А.** Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов / Е. А. Попов // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 3. – С. 103–117. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117.
14. **Попова, И. Н.** Психологические условия профессиональной подготовки будущих госслужащих на ступени высшего образования / И. Н. Попова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 5(77). – С. 150–167. – DOI: 10.32744/pse.2025.5.10.
15. **Прихода, И. В.** Организационно-педагогическая модель повышения эффективности современного образовательного процесса в высшей школе / И. В. Прихода // Поволжский педагогический поиск. – 2025. – № 1(51). – С. 88–98.
16. **Пугачева, С. А.** От самостоятельной работы в образовательном процессе к самообразованию: основные положения / С. А. Пугачева, Н. В. Хисматулина, Т. В. Малкова // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 1(62). – С. 409–413. – DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.562.
17. **Халиуллина, Л. Р.** Инновационные процессы в профессиональном образовании: вызовы и возможности / Л. Р. Халиуллина, Н. Н. Асхадуллина // Поволжский педагогический поиск. – 2021. – № 3(37). – С. 92–97. – DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-92-97.
18. **Чумаков, М. В.** Интерактивные методы в обучении будущих государственных и муниципальных служащих / М. В. Чумаков, А. А. Елизарова, А. Б. Берендеева // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2022. – № 1(69). – С. 35–45. – DOI: 10.6060/snt.20226901.0005.
19. **Шарипова, Э. И.** Подходы к дидактическому анализу программ высшего образования / Э. И. Шарипова, Ю. В. Ермачкова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – № 4. – С. 110–123. – DOI: 10.52944/PORT.2025.63.4.008.

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

Alimbekova F. B.,
Kuznetsova N. I.

Features of the methodology of teaching specialized disciplines in the training of bachelors in the field of «State and Municipal Administration»

The article discusses the specific features of teaching specialized disciplines in the preparation of bachelors in the field of State and Municipal Administration (SMA). It analyzes the requirements of federal state educational standards, the competence-based approach as the basis of the educational process, and practice-oriented teaching methods. Special attention is paid to the need to develop not only theoretical knowledge but also practical skills in future managers that meet the current challenges of public administration. Methods of forming general cultural and professional competencies of bachelors are proposed; a practice-oriented approach in the implementation of training programs for state and municipal employees. As an example, the experience of Ulyanovsk State University in developing professional competencies of students in the field of state and municipal management is analyzed.

Key words: *teaching methodology, public and municipal administration, bachelor's degree, competence-based approach, specialized disciplines, and practice-oriented learning*

© Алимбекова Ф. Б., Кузнецова Н. И.

УДК 372.881.1

Дубских Ангелина Ивановна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова»
lina_masu@mail.ru

Бутова Анна Владимировна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова»
annb.79@mail.ru

Использование интеллект-карт при обучении говорению на занятиях по иностранному языку в вузе

Данная статья исследует применение интеллект-карт как когнитивно-методологического инструмента для оптимизации процесса освоения навыков устной речи на занятиях по иностранному языку в вузе. Существуют разнообразные технологии и методы, используемые преподавателями и студентами в образовательном процессе. Одним из таких методов являются интеллект-карты. Цель данной работы – комплексное изучение частоты использования интеллект-карт в учебном процессе, этапов их применения, а также отношения студентов к данному методу. Было установлено, что подготовка к устным выступлениям с опорой на интеллект-карты эффективна, поскольку помогает студентам систематизировать информацию, улучшать понимание учебного контента.

Ключевые слова: *высшее образование, иностранный язык, интеллект-карты, навыки говорения, этапы обучения*

Введение

Владение иностранным языком, а именно навыками устной коммуникации, является одним из детерминирующих факторов для построения успешной карьеры в различных сферах. Актуальность исследования заключается в необходимости поиска эффективных технологий, способствующих развитию речевых навыков студентов.

Степень разработанности проблемы

В настоящее время существует большое количество технологий и подходов, направленных на развитие коммуникативных навыков у студентов [5; 8; 18]. Одним из них является метод составления интеллект-карт, который Т. Бьюзен определяет как инструмент творческого мышления, отражающий естественную работу мозга. Интеллект-карта позволяет мозгу использовать изображения и их ассоциации в радиальном дизайне [4].

© Дубских А. И., Бутова А. В.

Таким образом, способ построения интеллект-карты аналогичен тому, как функционирует мозг. Ключевое слово или идея будут находиться в центре карты, а вспомогательные темы распространяться по ветвям карты. Ученый также утверждает, что техника составления интеллект-карт – чрезвычайно эффективный способ ведения заметок. Интеллект-карты отображают не только факты, но и общую структуру предмета, а также относительную важность его отдельных частей. Если студенты пользуются собственными интеллект-картами, им будет проще вспоминать информацию и развивать визуальную память [4].

Метод интеллект-карт также является эффективным для обработки и усвоения письменного материала. По мнению Т. Бьюзена, этот метод представляет собой визуальный инструмент, который учащиеся могут использовать для генерации и систематизации идей, создания заметок и разработки концепций [4]. И. Н. Митрюхина также согласна с тем, что интеллект-карты способствуют развитию творческого мышления у студентов и генерации новых идей, а также активации памяти, поскольку задействованы оба полушария мозга [8]. Ученые отмечают существенное повышение эффективности запоминания информации благодаря использованию цветовой гаммы, образов (в виде рисунков, фотографий) и пространственных связей [7; 17].

С развитием информационно-коммуникационных технологий исследователи акцентируют высокий потенциал цифровых интеллект-карт, являющихся полезными инструментами для закрепления, оценки и визуализации обучения в целом, делающих занятия более интересными и обеспечивающих доступность использования. Они позволяют интегрировать мультимедийный материал, обеспечивают простоту процессов коррекции и визуальное богатство, способствуют психомоторному развитию студентов [12; 13].

Визуальное сообщение как носитель информации становится повсеместным. Использование интеллект-карт позволяет в простой форме представить ход работы над визуализацией. Визуальные сообщения начинают доминировать в когнитивном процессе, а развитие интернета способствует распространению изображений. Изображение, добавленное к тексту, облегчает коммуникацию и улучшает запоминание [16]. Подчеркивается роль визуального составления интеллект-карт как инструмента, помогающего студентам в процессе изучения языка. Визуальное составление интеллект-карт оказывает положительное влияние на изучение лексики, грамматики, разговорной речи, чтения и письма [15].

Буковский С. Л. рассматривает возможности креативного мышления и интеллект-карт как средств развития навыков и умений иноязычного говорения в неязыковом вузе [3, с. 210]. Н. Хидаяти отмечает способность интеллект-карт обеспечивать неограниченный доступ к информации, так что студенты разного уровня подготовки имеют возможность реализовывать свои идеи и применять новые знания [14]. И. Е. Брыксина, А. К. Деркач, О. А. Глущенко подчеркивают эффективность использования интеллект-карт в изучении профессиональной лексики. Ученые отмечают личностно ориентированную направленность данной технологии, позволяющей

© Дубских А. И., Бутова А. В.

студентам самостоятельно находить и анализировать проблемы, формулировать цели обучения, обсуждать практические ситуационные задачи [2, с. 118].

Синельникова А. П. указывает на то, что при порождении устного высказывания основой для студентов выступают ассоциативные связи и комплексные формальные структуры, представленные в интеллект-карте [10]. П. М. Алиева, Д. М. Замаева подчеркивают особую роль интеллект-карт в развитии навыков говорения на занятиях по английскому языку [1; 6]. Анализируя сферы использования интеллект-карт при обучении иностранному языку, ученые отмечают, что они могут быть успешно интегрированы в учебный процесс в качестве иллюстративного материала при объяснении новой темы, при подготовке пересказов и сообщений, для составления диалогов и организации дискуссий [7; 11].

Таким образом, метод интеллект-карт помогает студентам, изучающим иностранный язык, естественным образом развить свое мышление и сформировать ассоциацию между основной идеей и словарным запасом.

Цель данной работы – комплексное изучение частоты использования интеллект-карт в учебном процессе, этапов их применения, а также отношения студентов Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова к данному методу. Кроме того, в рамках настоящего исследования рассматривается метод использования интеллект-карт на занятиях по устной речи на иностранном языке.

Новизна статьи заключается в обосновании эффективности применения интеллект-карт для совершенствования разговорных навыков на занятиях по иностранному языку в вузе, а также анализе частоты их использования на этапах подготовки к говорению, говорения и подведения итогов.

Теоретическая значимость работы заключается в доказательстве методического потенциала интеллект-карт как средства активизации когнитивных процессов, улучшения запоминания и структурирования информации в процессе обучения устной речи.

Практическая значимость состоит в том, что на основе материалов статьи преподаватели могут разрабатывать собственный учебный контент и задания, использующие интеллект-карты для развития навыков говорения на занятиях по иностранному языку.

Методология. В ходе исследования рассматривались вопросы частотности применения интеллект-карт в контексте разговорной практики; этапы занятий, на которых данный метод наиболее эффективен; отношение студентов к использованию интеллект-карт на занятиях по развитию навыков говорения.

В настоящем исследовании приняли участие 85 студентов первого курса, возраст которых варьируется от 18 до 20 лет. В качестве методов использовались анкетирование и интервьюирование студентов, а также наблюдение за занятиями. Анкета состояла из 10 вопросов, направленных на изучение частоты, этапов и отношения студентов к методу интеллект-карт. В анкете присутствовали как закрытые, так и открытые вопросы для получения более качественной и разнообразной информации, поскольку вопросы закрытого типа ограничивают респондентов в возможности

© Дубских А. И., Бутова А. В.

свободного выражения мнения фиксированными вариантами ответов. Наблюдение за занятиями проводилось в аудитории во время учебного процесса в течение двух семестров. В конце каждого семестра один и тот же набор анкет был разослан студентам. После того, как студенты заполнили анкеты, с ними было проведено интервью. Данные, полученные в ходе интервью и наблюдений за занятиями, были проанализированы качественно, а данные из анкет как качественно, так и количественно, чтобы ответить на исследовательские вопросы. На основе анализа данных был сделан вывод о целесообразности использования интеллект-карт на занятиях по иностранному языку для развития навыков разговорной речи.

Основная часть. Частота использования интеллект-карт в учебном процессе выявлялась на аудиторных занятиях. Исследование показало, что после того, как студенты получили практические рекомендации по работе с интеллект-картами, они активно применяли их при выполнении заданий, направленных на развитие устной речи. Несмотря на то, что интеллект-карты использовались с разной частотностью, большинство студентов отметили, что готовы прибегать к ним в дальнейшем.

Анализ данных, полученных в ходе анкетирования студентов, подтвердил готовность студентов задействовать интеллект-карты при подготовке к устному высказыванию. Анкетирование также позволило выявить трудности, которые препятствовали наиболее эффективному использованию интеллект-карт в учебном процессе: неспособность к четкому логическому мышлению и, как следствие, некорректное выделение основных, второстепенных идей и ключевых слов, недостаточный запас вокабуляра, большое количество времени, занимаемое для составления интеллект-карт. Однако 80 % респондентов отметили, что активное применение интеллект-карт не только содействовало развитию навыков устной речи, но и способствовало совершенствованию их когнитивных способностей. Только 14 % и 6 % студентов соответственно иногда и редко использовали данный метод. Это доказывает, что интеграция интеллект-карт в образовательный процесс по совершенствованию навыков устной речи является привлекательной и эффективной стратегией обучения для студентов.

В рамках данного исследования был проведен детальный анализ этапов учебного процесса, на которых применялись интеллект-карты. Занятие, направленное на развитие навыков разговорной речи, состояло из трёх этапов: подготовка к говорению, говорение и подведение итогов. С помощью наблюдения, опроса и анкетирования были изучены этапы говорения, на которых были задействованы интеллект-карты. Результаты показали, что студенты применяли данный метод в основном на этапах подготовки к говорению и подведения итогов, в то время как на этапе говорения интеллект-карты использовались реже. Упражнения на развитие навыков устной речи сосредоточены на конкретных аспектах вербального взаимодействия, таких как очерёдность, управление темой или создание условий для коммуникации в парах или группах. Для структурирования информации в рамках выполнения индивидуальных заданий студенты чаще применяли интеллект-карты, тогда как в парной или групповой работе данный метод использовался реже.

© Дубских А. И., Бутова А. В.

83 % студентов составляли интеллект-карты на этапе подготовки к устному высказыванию. Прежде чем ответить на вопрос, они, как правило, составляли интеллект-карту с лексикой на обсуждаемую тему. В 12 % случаев студенты воспользовались интеллект-картами при подведении итогов и лишь в 5 % – на этапе устного ответа. Полученные результаты студенты объяснили тем, что в процессе составления и оптимизации своих интеллект-карт они систематизировали и структурировали учебный материал, что впоследствии дало им возможность без частой опоры на них принимать участие в занятии.

Отвечая на вопросы интервью об отношении студентов к целесообразности и продуктивности применения интеллект-карт, респонденты выразили готовность их использования для подготовки к устным выступлениям.

Ни один студент не оставил отрицательный отзыв в отношении метода интеллект-карт. 100 % респондентов указали, что с удовольствием использовали данный метод для совершенствования навыков говорения. 52 % анкетируемых отметили, что метод «очень эффективен», 40 % и 8 % – «эффективен» и «умеренно эффективен» соответственно. Проведенный анализ продемонстрировал продуктивность использования метода интеллект-карт для развития навыков говорения у студентов на занятиях по иностранному языку.

До начала работы с интеллект-картами была разработана подробная процедура, предполагающая совместную работу преподавателей и студентов по созданию интеллект-карт. Перед тем, как предоставить ответ на поставленный вопрос, студентам необходимо провести тщательный анализ лексики и тем, связанных с содержанием и предметом исследования. Затем студенты переходили к составлению интеллект-карты с опорой на названные темы. Чтобы сделать ответ более конкретным, студенты должны записать ключевые слова, которые напрямую касаются вопроса. Основная тема подкрепляется ещё двумя подтемами, и каждая из них должна содержать как минимум две дополнительные детали в виде примеров, объяснений, цитат или статистических данных, связанных с основной темой.

Например, чтобы ответить на вопрос «Что вы часто делаете в свободное время?», студенты должны заполнить поле с основной темой и напрямую ответить на вопрос «Читаю книги». В контексте основной вопрос «Что?» требует от студентов анализа и структурирования своих действий с опорой на другие вопросительные слова, например «Где вы читаете книги в свободное время?» и «Почему вы читаете книги в свободное время?».

Обдумав два других подвопроса с использованием альтернативных вопросительных конструкций, студенты должны заполнить поля с подтверждающими темами, в которых подтверждающая тема 1 будет, например, «библиотека в кампусе», а подтверждающая тема 2 – «расширение кругозора». Затем обе темы дополнялись деталями. Так, выбор «библиотеки в кампусе» можно объяснить «разнообразием книг» и «тихой обстановкой», а «расширение знаний» – стремлением пополнить «академические знания» и «общий кругозор».

После составления интеллект-карты студенты должны устно ответить на вопрос. В случае возникновения затруднений студенты могут обратиться

© Дубских А. И., Бутова А. В.

к интеллект-карте, а затем внести в нее необходимую лексику, абзацы, дополнительную информацию. На основе откорректированной интеллект-карты и опыта, полученного в процессе устного выступления, студентам предлагается составить развернутое высказывание по обсуждаемой теме.

Выводы. В ходе проведенного исследования была выявлена значительная разница в частоте использования интеллект-карт: большинство студентов регулярно применяли данный метод в процессе устного взаимодействия. Ни один из респондентов не отказался от использования интеллект-карт, несмотря на трудности, которые могли препятствовать обучению и демотивировать студентов, а именно: нехватка тематического словарного запаса, неспособность выделить основные и второстепенные концепции, длительность процесса создания интеллект-карты и отсутствующие навыки рисования. Тем не менее, при подготовке к устным заданиям студенты активно прибегали к методу интеллект-карт, что позволило им систематизировать лексику по теме, а также логично структурировать аргументы для устной презентации. Студентами было отмечено, что работа над созданием интеллект-карт позволила им оптимизировать учебный процесс, экономя в дальнейшем время на повторение материала.

На этапе подготовки к устному высказыванию интеллект-карты использовались значительно чаще, чем на этапе выступления и после него. Это объяснялось высокой эффективностью данного метода, позволяющего успешно осваивать учебный контент.

Чаще всего студенты составляли интеллект-карты в процессе выполнения индивидуальных заданий, поскольку, работая в группе, они столкнулись с проблемой расхождения в видении того, какой должна быть структура карты.

Метод интеллект-карт продемонстрировал высокую эффективность на различных этапах развития навыков говорения. Студенты, принявшие участие в исследовании и прошедшие анкетирование, отметили положительное воздействие интеллект-карт на процесс овладения и обработки материала. Данные результаты убедительно свидетельствуют о целесообразности применения интеллект-карт в учебном процессе.

Список литературы

1. **Алиева, П. М.** Ментальная карта как средство оптимизации процесса обучения говорению на иностранном языке на среднем этапе общеобразовательного учреждения / П. М. Алиева, М. К. Халимбекова // Форум молодых ученых. – 2024. – № 11(99). – С. 6–10.
2. **Брыксина, И. Е.** Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза / И. Е. Брыксина, А. К. Деркач, О. А. Глущенко // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 103–122. – DOI: 10.17223/19996195/64/6. – EDN: VXNPIB.
3. **Буковский, С. Л.** Использование интеллект-карт в качестве творческого задания на занятии по иностранному языку в аграрном вузе / С. Л. Буковский // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 3. – С. 210–216. – DOI: 10.56539/20733305_2023_3_210. – EDN: QNTVHF.

© Дубских А. И., Бутова А. В.

4. **Бьюзен, Т.** Интеллект-карты. Практическое руководство / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2010. – 368 с.
5. **Дубских, А. И.** Роль электронного обучения в преподавании профессионально-ориентированного английского языка / А. И. Дубских // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2022. – Т. 13, № 2. – С. 38–40. – EDN: SLPTGR.
6. **Замаева, Д. М.** Технологии использования метода Mind Mapping на уроках иностранного языка / Д. М. Замаева // Языки и литература в поликультурном пространстве. – 2022. – № 8. – С. 136–139.
7. **Иванова, Т. В.** Интеллект карты в структуре урока английского языка в высшей школе / Т. В. Иванова, Э. М. Исаева, М. Ю. Афанасьев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 10–1. – С. 359–366.
8. **Кисель, О. В.** Готовность студентов инженерных специальностей к STEM-образованию / О. В. Кисель // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 32–37.
9. **Митрюхина, И. Н.** Технология Mind-Mapping как информационная основа при обучении монологическому иноязычному говорению в условиях цифровой среды / И. Н. Митрюхина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 2. – С. 150–162.
10. **Синельникова, А. П.** Обучение аудированию и говорению с помощью метода «Mind maps» / А. П. Синельникова, С. Ю. Богданова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2025. – № 2. – С. 139–149.
11. **Чиркова, В. М.** Интеллект-карты как эффективное дидактическое средство при обучении английскому языку как иностранному / В. М. Чиркова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 252–254. – DOI: 10.26140/анип-2021-1004-0060.
12. **Debbag, M.** Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers / M. Debbag, B. Cukurbasi, M. Fidan // Informatics in Education. – 2021. – № 20(1). – P. 47–68.
13. **Effects of mind** mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis / Y. Shi, H. Yang, Y. Dou, Y. Zeun // Asia Pacific Education Review. – 2023. – Vol. 24. – P. 303–317. – DOI: 10.1007/s12564-022-09746-9. – EDN: IKXINX.
14. **Hidayati, N.** The PBL vs. Digital Mind Maps Integrated PBL: Choosing Between the two with a view to Enhance Learners' Critical Thinking / N. Hidayati, S. Zubaidah, S. Amnah // Participatory Educational Research. – 2021. – Vol. 9, № 3. – P. 330–343. – EDN: OPZSOJ.
15. **Jun, W. X.** Potential of Visual Mind Mapping in Language Learning: A Systematic Review / W. X. Jun, K. A. Jamaludin // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2022. – № 11(3). – P. 894–908. – DOI: 10.6007/IJARPED/v11-i3/14415.
16. **Markiewicz, M.** Mind maps as a tool for documenting the process of creating visualisations of archaeological features / M. Markiewicz // Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage. – 2024. – Vol. 32. – P. e00315. – DOI: 10.1016/j.daach.2023.e00315. – EDN: YLQKOG.

© Дубских А. И., Бутова А. В.

17. **Rachmawati, M.** Improving Arabic Speaking Skill through Mind Mapping Strategy / M. Rachmawati, F. Nugrahaeni, L. Mauludiyah // Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature. – 2020. – № 3(1). – P. 31–44.
18. **Richards, J. C.** Approaches and methods in language teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

Dubskikh A. I.,
Butova A. V.

The use of intelligence cards in teaching speaking in foreign language classes at the university

This article explores the use of intelligence maps as a cognitive and methodological tool for optimizing the process of mastering oral language skills in foreign language classes at a university. There are many technologies and methods used by teachers and students in the educational process. One of these methods is intelligence maps. The purpose of this work is a comprehensive study of the frequency of using intelligence maps in the educational process, the stages of their application, as well as the attitude of students to this method. It was found that preparing for oral presentations based on intelligence maps is effective because it helps students to organize information and improve their understanding of educational content.

Key words: *higher education, foreign language, intelligence maps, speaking skills, learning stages*

© Дубских А. И., Бутова А. В.

УДК 37.091.12:005.935.33:81-271

Жулева Мария Игоревна,
преподаватель кафедры русского языка
и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «ОГПУ»
zhuleva.mariya@mail.ru

Актуализация содержания нормативного блока программ повышения квалификации учителей-словесников

Статья посвящена проблеме актуализации содержания нормативного блока программ повышения квалификации, направленного на обновление знаний педагогов в области регламентов профессиональной сферы (на примере учителя-словесника). На основе Федеральной рабочей программы по русскому языку, Информационно-методического письма об особенностях преподавания учебного предмета представлены примеры заданий, предполагающих анализ содержания документов, связанных с организацией процесса обучения русскому языку. В статье содержатся результаты апробации представленных заданий, в которой приняли участие 34 слушателя программ повышения квалификации на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Приведенные материалы могут представлять интерес для педагогических вузов и колледжей, участников методических объединений, институтов развития образования.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, профессиональное развитие, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, педагогическое образование, методика преподавания, русский язык*

Дополнительное профессиональное образование является инструментом профессионального развития педагогов. Программы повышения квалификации, служащие средством обновления знаний и умений учителей в области организации процесса обучения, должны учитывать современные требования и тенденции в преподавании учебного предмета. Особенностью программ дополнительного профессионального образования выступает их краткосрочность, основным результатом освоения программ учителями – профессиональное развитие педагога в рамках имеющейся квалификации [11, с. 471; 17, с. 109].

Освоение дополнительных образовательных программ дает слушателю возможность приобрести такие знания и умения, которые становятся необходимыми педагогу в условиях постоянных трансформаций социальной сферы [5, с. 110]. Например, изменения в области содержания общего образования обусловлены рядом причин: необходимостью постоянного соответствия требованиям современности (достижениям в сфере науки и технологий), новациями в области педагогики и методики преподавания, изменениями социальной сферы и сменой технологического уклада [3, с. 52; 8].

© Жулева М. И.

Кроме того, в современных условиях наблюдается внимание к вопросам воспитания подрастающего поколения средствами учебного предмета и определяется как общая тенденция гуманитаризации образования [6, с. 85].

Изменения регламентов профессиональной сферы находят отражение в нормативных актах, методических рекомендациях государственных органов и иных документах, задающих векторы развития суверенного отечественного образования, призванного обеспечить единое образовательное пространство на территории всей страны. Как указывает М. В. Груздев, одной из задач повышения квалификации является «изучение и анализ новых регламентов профессиональной сферы» [5, с. 112]. Ведь помимо актуализации предметного содержания в условиях трансформации образования происходят изменения требований и нормативов, знакомству с которыми необходимо уделять внимание в рамках реализации программ повышения квалификации для педагогов. В этом отношении значимым направлением исследований становится поиск путей и средств знакомства педагогов с изменениями регламентов в профессиональной сфере.

Необходимость изучения педагогами новых регламентов и изменений в нормативах профессиональной сферы обусловила **актуальность** данного исследования. Курсы повышения квалификации могут рассматриваться в качестве одного из средств обновления знаний педагогических работников в области законодательства в сфере образования. В этом плане представляется актуальной разработка программ повышения квалификации, включающих задания, в ходе выполнения которых участники курсов получают возможность изучения действующих документов, анализа их содержания и последующего применения знаний при решении типичных ситуаций профессиональной деятельности.

Целью исследования выступает поиск путей знакомства учителей с актуальным содержанием документов в области организации образовательного процесса и преподавания учебного предмета (на примере предмета «русский язык»). **Научная новизна** заключается в разработке комплекса заданий для педагогов в области регламентов профессиональной сферы, предполагающего изучение и анализ содержания актуальных документов. В ходе работы использованы следующие **методы**: метод изучения нормативно-правовых документов, анализ педагогического опыта, опрос, анкетирование, обобщение. **Методологическую основу** составили идеи аксиологического подхода, предполагающего понимание обучающимся ценности знания (Б. М. Бим-Бад, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин, П. Г. Щедровицкий и др.), и принципы контекстного обучения, моделирующего типичные ситуации профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова, Л. А. Мельникова, О. Н. Попова и др.).

Степень разработанности проблемы. Вопросы нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога рассматриваются многими современными исследователями: В. А. Адольфом, А. С. Аникиной, А. В. Антоновой, М. С. Задворной, Е. Н. Землянской, М. П. Зиновьевой, А. В. Ничагиной, Н. Р. Нуриахметовой, П. Г. Постниковым, М. В. Селиверстовой, В. Ф. Яковлевой и др.

Мунавирова Л. Р. указывает на важность владения и нормативно-правовой базой в педагогической сфере, и основами трудового

© Жулева М. И.

законодательства [13, с. 40]. Зачастую педагоги не обладают знаниями в области регламентов, регулирующих отношения в сфере образования, и, как отмечают А. С. Аникина и П. Г. Постников, действуют в юридически значимых ситуациях интуитивно [1, с. 24; 2]. Действительно, постоянные изменения нормативов профессиональной сферы вызывают потребность в обновлении знаний педагогов и развитии умений применения знаний в области регламентов на практике.

Одним из факторов, оказывающих влияние на востребованность той или иной программы повышения квалификации, является ее актуальность, т. е. соответствие требованиям времени, которое вызывает необходимость в постоянном обновлении содержания программ. С развитием информационных технологий изучаются возможности организации дистанционных курсов [16], электронного обучения [4], применения электронных тренажеров [10]. Кроме того, исследуются аспекты организации обучения различных категорий обучающихся, например, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [14]. С повышением внимания к обучению иностранных граждан наблюдается интерес исследователей к вопросам разработки программ повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного в условиях трансграничья [7], организации обучения русскому языку в цифровую эпоху [15]. Как отмечает И. В. Мандрук, система повышения квалификации как отечественных, так и зарубежных учителей-словесников направлена на создание условий для непрерывного профессионального роста педагогов и призвана обеспечить их адаптацию к изменениям стандартов и вызовам современности [12, с. 131].

В трудах исследователей рассматриваются, прежде всего, вопросы, связанные с соблюдением прав и обязанностей участников образовательного процесса. Однако исследований, посвященных знакомству педагогов с регламентами профессиональной сферы, регулирующими специфику преподавания отдельного предмета «Русский язык» с учетом нормативов, нами не выявлено.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении потенциала аксиологического подхода в обеспечении профессионального развития педагогов в области знания современных требований и нормативов в сфере образования. **Практическая значимость** состоит в том, что разработанный в ходе исследования комплекс учебных заданий, предусматривающий анализ содержания документов, может быть использован в процессе разработки и обновления содержания курсов повышения квалификации для учителей русского языка.

Основная часть. Внимание к изменениям в правовом регулировании сферы образования может уделяться в рамках нормативного блока дополнительных профессиональных программ. Для успешного усвоения содержания блока педагог, выступающий в качестве участника курсов, знакомится с действующими документами, например, с актуальными рекомендациями и выполняет задания на закрепление знаний теоретического материала и выработку умения их практического применения.

Нормативный блок программы повышения квалификации предполагает знакомство слушателя курсов с нормами, установленными в официальных документах, изучение количественных показателей и т. п. Например,

© Жулева М. И.

информационно-методическое письмо на учебный год, освещающее специфику преподавания учебного предмета, может рассматриваться как основа, ориентир для обновления содержания программ повышения квалификации.

Процесс разработки комплексов учебных заданий для слушателей курсов повышения квалификации (КПК) включал в себя три этапа: подготовительный, основной, контрольный. В ходе исследования применялись такие методы, как метод изучения нормативно-правовых документов, контент-анализ документов, опрос и анкетирование слушателей КПК.

На подготовительном этапе среди 34 слушателей курсов проведен опрос, направленный на выявление целей педагогов, связанных с освоением содержания нормативно-правового блока КПК. Участниками исследования были даны следующие ответы: «*получение полезных знаний и умений», «знакомство с нововведениями», «интересные задания», «изучить то, что мне действительно пригодится в работе», «творческие задания», «понятная форма изложения материала».*

На основном этапе осуществлялась разработка комплекса заданий с учетом полученных ответов. Задания по нормативно-правовому блоку были разделены на два уровня: базовый (предполагает знание нормативов) и повышенный (предусматривает способность применения полученного знания в типичных ситуациях профессиональной деятельности).

Выполнение заданий базового уровня предполагает ознакомительное чтение документа, а затем поисковое, при котором происходит отбор информации, необходимой для ответа на вопрос.

Следует отметить, что задание может предусматривать как выбор одного или более предложенных ответов (тестовая форма), так и ответ в развернутом виде. В случае свободного ответа процесс работы над заданиями становится более осознанным, т. к. снижается возможность случайных ответов: участник курсов осуществляет непосредственный анализ документа, изучает его содержание, выделяет необходимую информацию и вносит ее в соответствующее поле для ответа. Представим фрагмент заданий, направленных на закрепление знаний у слушателей курсов о нормативах, содержащихся в Информационно-методическом письме об особенностях преподавания русского языка на 2025–2026 учебный год [9].

1. Каким законом устанавливается право свободного выбора изучения родного языка, в том числе русского языка? (*Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*)

2. Время на проведение оценочных процедур составляет ... (*не более 10 % объема, отводимого на изучение всего учебного предмета*)

3. Какова максимальная продолжительность контрольной работы? (*письменная проверка может проводиться в рамках одного или двух уроков, но не более 45 мин каждый*)

4. Какова длительность практической или обучающей работы (не являющейся формой контроля), направленной на выработку у обучающихся умений? (*один урок продолжительностью не более 45 минут*)

5. В начале учебного года в 5 классе могут проводиться только ... (*обучающие изложения и сочинения*)

© Жулева М. И.

6. Что служит основой определения объема и содержания домашнего задания? (*общие требования ФРП, тематическое планирование, при этом учитываются особенности определенного класса – уровень подготовки, интересы, предпочтения*)

Особое внимание необходимо уделить изучению вопросов оценивания предметных результатов школьников. Для реализации этой задачи участникам курсов могут быть предложены следующие вопросы:

1. Какова цель реализации единых подходов к оцениванию предметных результатов обучающихся? (*обеспечение объективного оценивания*)

2. По какому критерию происходит ориентация на планируемые результаты освоения предмета? (*по году обучения*)

3. Что является принципиально новым подходом в текущей оценке предметных результатов? (*эффективная обратная связь, вовлечение педагогов, самооценка и взаимооценка обучающихся*)

В русле реализации аксиологического подхода в обучении русскому языку для учителей-словесников могут быть предусмотрены вопросы и задания, способствующие осмыслению ими воспитательного потенциала учебного предмета:

1. Какие даты предлагается учитывать при планировании внеурочной деятельности? (*юбилейные даты и памятные даты*)

2. В чем проявляется воспитательный ресурс родного языка?

3. Приведите пример задания, которое можно предложить школьникам на уроке русского языка в канун юбилейной даты и памятной даты.

Помимо информационно-методического письма, значимым документом, содержащим актуальные сведения и отражающим специфику преподавания учебного предмета, является Федеральная рабочая программа (ФРП). Введение ФРП по учебным предметам, в том числе по русскому языку, призвано обеспечить единое образовательное пространство на территории Российской Федерации [18]. Представим примеры заданий, которые могут предлагаться слушателям КПК в целях знакомства с документом.

1. Какова цель перехода на Федеральную рабочую программу (ФРП)? (*обеспечить единое образовательное пространство на территории всей страны*)

2. Какие разделы содержатся в ФРП? Дайте их краткую характеристику (*требуется изложить собственное понимание назначения и сути выделяемых разделов*)

3. Какие результаты освоения учебного предмета выделяются в ФРП? (*будет 3 группы*) Что характеризует каждая группа результатов? (*3 предложения – по каждому из них дается краткая характеристика*)

4. Какие направления воспитания реализуются при обучении русскому языку? Дайте характеристику каждому из них (*перечисляются 9 направлений, каждому направлению дается краткое описание в 1–2 предложениях*)

5. Какие универсальные учебные действия (УУД) указаны в программе? (*при ответе на вопрос слушателю курсов следует перечислить группы УУД*)

6. Каковы преимущества ФРП? (*обучающемуся курсов в 4–5 предложениях необходимо высказать мнение, в чем она помогает учителю*)

7. В каких целях используется тематическое планирование в ФРП?

© Жулева М. И.

В рамках освоения нормативного блока, предполагающего знакомство педагогов с ФРП по предмету, целесообразно предложить учителям практическое задание, выполнение предусматривает изучение тематического планирования, представленного в ФРП. Слушателям КПК могут предлагаться вопросы для анализа тематического планирования на примере одной из тем, представленных в тематическом планировании:

– Какая тема была выбрана Вами? В каком классе предусмотрено ее изучение? (*выбор одной темы из ФРП, указание класса*)

– Какие понятия рассматриваются при изучении выбранной темы? (*при ответе на вопрос отражается содержание учебного материала, основные понятия рассматриваемой темы*)

– Какие виды деятельности предлагается использовать при изучении материала? (*описание организации деятельности школьников при освоении материала*)

– В чем, на Ваш взгляд, заключается воспитательный потенциал выбранной Вами темы?

– Приведите пример задания, которое можно предложить школьникам при изучении выбранной темы. Каким образом в нем проявляется воспитательная составляющая?

В рамках работы над комплексом вопросов слушатель КПК изучает весь документ, а затем выполняет практические задания на одном из его фрагментов, приводит примеры. Результаты проведенной работы могут быть оформлены не только в виде текста, но и в виде таблицы, опорной схемы, и, таким образом, процесс освоения программы приобретает творческий характер.

Идеи аксиологического подхода стали основой для разработки заданий повышенной сложности. Выполнение практических заданий может происходить на основе практического применения знания содержания документа, изученного участником курса. В таком случае процесс знакомства с регламентами становится для педагога личностно-значимым, а обучение становится инструментом его профессионального развития. В рамках подобных заданий перед слушателем курсов состояла задача самостоятельно определить, к какому документу необходимо обратиться при решении той или иной педагогической задачи, и каким образом выстроить ответ с опорой на выбранный документ. Представим примеры заданий повышенной сложности.

Пример 1. Подготовьтесь к конкурсу на лучший уголок правовой грамотности учителя русского языка. Составьте аннотированный список нормативных документов для классного уголка в кабинете учителя русского языка.

Пример 2. Разработайте кластер или интеллект-карту, которые отражают нормативы в области преподавания учебного предмета или в сфере образования в целом.

Пример 3. Родители школьников подняли вопрос о том, что на уроках русского языка в 5 классе «часто проводятся сочинения и изложения». Подготовьте аргументированный ответ на родительском собрании.

Пример 4. Составьте тезисный план выступления об изменениях нормативов на методическом объединении учителей русского языка и разработайте буклет.

© Жулева М. И.

Отметим, что проверка выполненных заданий может быть проведена в рамках выставки-конкурса творческих работ слушателей курсов.

В апробации представленных заданий приняли участие 34 слушателя курсов повышения квалификации (КПК) ФГБОУ ВО «ОГПУ». В ходе онлайн-анкетирования, проведенного в рамках заключительного этапа исследования, респонденты отметили, что задания поискового характера и задания практической направленности повышенной сложности позволяют сделать процесс изучения документов *интересным* (58,8 %) и *динамичным* (38,2 %) (осуществляется поиск необходимой, наиболее важной, значимой информации документа), *конкретизированным* (23,5 %) (после ознакомительного чтения следует чтение поисковое или выборочное). Таким образом, знакомство педагогов с аутентичным текстом документов становится возможным в условиях активной деятельности, связанной с анализом участниками КПК содержания предложенного материала и изучением возможностей его практического применения.

Выводы и перспективы. Подводя итог, отметим, что изменения регламентов в сфере образования обусловливают необходимость в обновлении знаний педагогов, которое может осуществляться посредством курсов повышения квалификации. Создание материалов, позволяющих организовать знакомство учителей с современными требованиями и особенностями преподавания предмета, становится важной задачей в процессах разработки и корректировки содержания дополнительных образовательных программ для педагогов.

Перспективы настоящего исследования связаны с апробацией и изучением дальнейшего внедрения предложенных разработок в содержание программ повышения квалификации для учителей русского языка; в содержание учебных дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих словесников; со сбором, анализом и интерпретацией рекомендаций, полученных от участников курсов (например, по корректировке, уточнению и совершенствованию материалов). Вместе с тем представляется актуальной разработка заданий, предполагающих знакомство педагогов с документами регионального уровня и осмысление учителями возможностей обращения к краеведческому материалу в работе со школьниками.

Список литературы

1. **Аникина, А. С.** Правовая компетентность как планируемый результат профессиональной подготовки педагога / А. С. Аникина, П. Г. Постников // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 24–28. – EDN: QIKJMJ.
2. **Банников, А. Л.** Правовая культура и правовая компетентность педагога – необходимые условия формирования и развития профессионализма современного учителя / А. Л. Банников // Образование: традиции и инновации. – 2015. – № 3(16). – С. 46–48. – EDN: IWBBZZ.
3. **Басюк, В. С.** Анализ подходов к обновлению содержания образования: изменение роли носителей содержания образования и регуляторов образовательных стандартов / В. С. Басюк, О. А. Фиофанова // Наука и школа. – 2017. – № 4. – С. 50–56. – EDN: ZHVCYF.

© Жулева М. И.

4. **Воронцова, Ю. А.** Электронное обучение как средство реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации / Ю. А. Воронцова // Педагогика и психология. – 2025. – № 3(10). – С. 18–23. – EDN: XLADBT.
5. **Груздев, М. В.** Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования : монография / М. В. Груздев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 251 с. – EDN: SYDXTL.
6. **Дейкина, А. Д.** Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография / А. Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.
7. **Дмитриева, Л. М.** Повышение квалификации учителей русского языка как иностранного в условиях трансграничья / Л. М. Дмитриева, В. В. Зикратов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 154–157. – DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-154-157. – EDN: CBSKNU.
8. **Дятлова, Е. Н.** Инновационная педагогическая деятельность в условиях преобразования действующей системы общего образования / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 45–53. – EDN: IIUBVH.
9. **Информационно-методическое письмо** об особенностях преподавания учебных предметов «Русский язык», «Родной (русский) язык» в 2025/2026 учебном году. – Текст : электронный // Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» : [сайт]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/russkij-yazyk.pdf (дата обращения: 11.01.2026).
10. **Кудрейко, И. А.** Электронный тренажер как средство подготовки студентов-филологов к будущей профессиональной деятельности / И. А. Кудрейко // Человеческий капитал. – 2023. – № 12–2(180). – С. 156–163. – DOI: 10.25629/HC.2023.12.52. – EDN: BGIRXW.
11. **Майор, Н. А.** Повышение квалификации как неотъемлемая часть профессиональной деятельности преподавателя / Н. А. Майор, Л. Ш. Сейфетдинова // Современное образование : содержание, технологии, качество. – 2022. – Т. 1. – С. 471–473. – EDN: CLOMXC.
12. **Мандрук, И. В.** Современные тенденции в системе повышения квалификации учителя-филолога : российский и зарубежный опыт / И. В. Мандрук // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12–3. – С. 129–133. – DOI: 10.37882/2223-2982.2024.12-3.32. – EDN: PIQUBK.
13. **Мунавирова, Л. Р.** Модель формирования профессионально-правовой компетенции будущих учителей с использованием проектного обучения / Л. Р. Мунавирова // Право и образование. – 2018. – № 9. – С. 39–47. – EDN: XWBRMD.
14. **Полякова, Н. П.** Специфика совершенствования профессиональных компетенций учителей в вопросах подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к итоговому собеседованию по русскому языку / Н. П. Полякова // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82, № 2. – С. 16–21. – DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-2-16-21. – EDN: UOBNLG.
15. **Рублева, Е. В.** «Обучение русскому языку в цифровую эпоху» – программы повышения квалификации для преподавателей / Е. В. Рублева,

© Жулева М. И.

М. Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 2024. – № 1(302). – С. 94–99. – DOI: 10.37632/PI.2024.302.1.015. – EDN: FMEJSR.
16. **Савельева, А. В.** Дистанционные программы повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / А. В. Савельева // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2022. – Т. 1. – С. 467–468. – EDN: ZDQLBG.
17. **Темняткина, О. В.** Механизмы формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования учителей / О. В. Темняткина // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 5. – С. 106–134. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-5-106-134. – EDN: VCGXFV.
18. **Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык**. – Текст : электронный // Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» : [сайт]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/09/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy_itog-na-sajt_1-2.pdf (дата обращения: 23.01.2026).

Zhuleva M. I.

Updating the content of the regulatory block of programs for advanced training of Russian language teachers

This article examines the issue of updating the content of the regulatory framework for professional development programs aimed at updating teachers' knowledge of professional regulations (using the example of a literature teacher). Based on the Federal Work Program for the Russian Language and the Information and Methodological Letter on the Specifics of Teaching the Subject, examples of assignments are presented that involve analyzing the content of documents related to the organization of Russian language teaching. The article contains the results of a pilot study of the presented assignments, which involved 34 students in professional development programs at the Orenburg State Pedagogical University. These materials may be of interest to pedagogical universities and colleges, members of methodological associations, and educational development institutions.

Key words: *professional activity, professional development, additional professional education, advanced training, pedagogical education, teaching methods, Russian language*

© Жулева М. И.

УДК 372.881.1

Зубарева Наталья Павловна,
доцент кафедры
иностранных языков
для гуманитарных специальностей
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Насилевич Яна Геннадьевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры иностранных языков
для гуманитарных специальностей
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
duftige_rose@mail.ru

Интеграция искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков

Цель данной статьи – изучение организационных аспектов интеграции инструментов искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков в вузе. В работе представлен краткий обзор практики использования ИИ в языковом образовании, перечисляются наиболее распространённые способы использования ИИ в преподавании иностранных языков на уровне высшего образования и приводится анализ основной нормативной документации в данной сфере. Авторы предлагают поэтапную программу интеграции ИИ в преподавание иностранных языков, а также формулируют выводы о перспективах и возможных рисках использования таких технологий.

Ключевые слова: *иностранные языки, языковое образование, искусственный интеллект, технологии обучения, этика в образовании, персонализированное обучение, цифровые платформы*

Введение. В эпоху цифровой трансформации образование переживает фундаментальные изменения, где искусственный интеллект (ИИ) играет ключевую роль в оптимизации процессов обучения. Интеграция ИИ в преподавание иностранных языков представляет собой инновационный подход, позволяющий персонализировать учебный процесс, повысить вовлеченность учащихся и адаптировать методики под индивидуальные нужды. *Актуальность темы* обусловлена экспоненциальным ростом технологий ИИ, который усилился после запуска моделей ChatGPT в 2022–2023 годах и их последующих эволюций. По данным недавних исследований, интеграция ИИ в языковое образование позволяет повысить мотивацию студентов и улучшить академические результаты, особенно в высшем образовании. В контексте постпандемийного мира, где онлайн- и смешанное обучение стало нормой, ИИ помогает преодолевать барьеры, такие как нехватка квалифицированных преподавателей и географическая удаленность, делая тему критически важной для современной педагогики.

Вопросы подготовки специалистов посредством использования современных технических средств и технологий уже не являются новыми,

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

поскольку в методической литературе представлен богатый обзор различных перспективных направлений применения искусственного интеллекта в обучении с целью повышения качества вузовского образования (А. Тьюринг, Д. А. Поспелов, Н. Винер, А. Ю. Уваров, Т. А. Мерцалова, Э. Г. Щебельская, И. А. Карлов, И. М. Заславский, Н. В. Гусева и др.). Современные исследования российских и зарубежных ученых в сфере искусственного интеллекта посвящены психологическим аспектам применения ИИ (Чанг Сун, Хуан, Цзоу, Лю, Чжан, Цзян, Ян, Чжао), применению генеративного ИИ (М. Г. Евдокимова, Р. Т. Агамалиев, О. В. Нагель, И. В. Тоцкая, Л. А. Недоспасова, П. В. Сысоев, Е. А. Филатов, Эрикссон, Йоханссон, Лоу, Лай, Ли), машинному переводу (С. Р. Ильдуганова, Л. П. Тихонова, Т. А. Полякова, В. Н. Климова), использованию инструментов автоматического оценивания письма (Е. А. Черкасова, С. И. Каратай, Мизомотоа, Эгучи), а также перспективам, трудностям и рискам в применении ИИ (Е. А. Елтанская, А. С. Аржановская, Н. Г. Кондрахина, А. В. Петрова, Тафазоли, Сюй, Ван, Ян, Чжай, Вибово). Однако стремительное внедрение интеллектуальных систем в российскую систему образования пробуждает у педагогов иностранного языка спрос на удобные цифровые инструменты и на чёткую методику проектирования занятий в условиях постоянной цифровой трансформации. Поэтому, несмотря на достаточно высокий уровень теоретической разработки инструментов и технологий ИИ в обучении, вопрос его практического освоения и интеграции в процесс иноязычного обучения студентов вуза остается актуальным.

Исследование ставит перед собой цель изучения организационных и методических аспектов интеграции искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков в вузе, чему способствует решение следующих основных задач: охарактеризовать практику использования ИИ в языковом образовании в историческом аспекте; выявить наиболее распространённые способы использования инструментов и технологий ИИ при обучении иностранным языкам; проанализировать основные нормативные документы в данной сфере; предложить поэтапный план интеграции инструментов ИИ на уровне университета; оценить возможные риски и дальнейшие перспективы исследования заявленной темы. Эти задачи позволят внести вклад в развитие методологии преподавания, сделав её более адаптивной к вызовам XXI века, а более детальная разработка практических рекомендаций может быть направлена на создание гайдлайнов для отдельных преподавателей и образовательных учреждений в целом по внедрению ИИ, включая обучение педагогов и интеграцию с традиционными подходами.

Новизна исследования заключается в:

– в комплексном междисциплинарном анализе ИИ-инструментов, которые могут быть использованы в языковом образовании на основании нормативно-правовых актов;

– разработке поэтапной программы внедрения инструментов искусственного интеллекта в иноязычное образование в вузе, учитывающей долгосрочные эффекты, цифровое неравенство, педагогические и технологические факторы, и также механизмы их правового регулирования.

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

Исследование систематизирует разрозненные практики использования генеративных моделей в аудировании, письме и говорении, выделяя устойчивые паттерны, ранее не обобщённые в отечественной литературе.

Практическое значение работы состоит в том, что в ней рассматриваются конкретные сценарии использования генеративного ИИ (ChatGPT, GPT-4/5 и аналогичных моделей) в обучении иностранному языку в вузе. Интеграция ИИ в языковое образование может служить мощным дополнением к традиционному преподаванию, повышая мотивацию обучающихся и сокращая время подготовки преподавателя, что может оказаться востребованным в научно-педагогическом сообществе в решении традиционных педагогических задач, в том числе оптимизации контроля усвоения студентами учебной информации.

Методы и методология. В целях всестороннего анализа темы исследования проведён систематический обзор научной литературы по данной проблематике, охватывающий публикации 2020–2025 годов, с целью обобщения уже сформулированных ранее выводов и выявления ключевых тенденций и пробелов в существующих исследованиях. В 2023–2025 годах наблюдается всплеск публикаций, посвященных теме использования ИИ в преподавании иностранных языков: от анализа взглядов учителей на внедрение ИИ до изучения его влияния на педагогические последствия и этические аспекты, отражая глобальный тренд на интеграцию технологий для повышения вовлеченности и адаптивности (см. например обзор И. А. Семёнкиной [9, с. 385]). В настоящей работе использован метод анализа имеющихся законодательных нормативных документов разного уровня по теме исследования. Одним из методов данного исследования является также обобщение и систематизация собственного педагогического опыта авторов работы. Наконец, метод педагогического проектирования имеет своей целью разработку поэтапного плана организации педагогического процесса в соответствии с заданными параметрами, такими как цели, средства и способы организации учебного процесса.

Результаты и обсуждение. История использования искусственного интеллекта в образовании берёт начало в 1950–1960-х годах, когда после Дармутской конференции 1956 года, где был официально введён термин «искусственный интеллект», появились первые попытки применить вычислительную технику для обучения. Создание системы PLATO в середине 1960-х годов стало маркером зарождения электронного обучения, которое в следующие два десятилетия активно развивалось и предлагало всё новые платформы с элементами интеллектуальной адаптации, такие как Intelligent Tutoring Systems. Преимуществом таких обучающих систем была возможность предоставления персонализированной обратной связи, что позволяло повышать эффективность обучения посредством адаптации заданий под темп и уровень конкретного учащегося. В 1990-х и 2000-х годах технологии использования автоматизированного обучения при освоении иностранных языков хотя и получили некоторое развитие, однако не имели широкого распространения за счёт достаточно узкого использования подобных инструментов в академических кругах.

В первой четверти XX века электронное обучение смогло значительно расширить сферу своего использования за счёт внедрения интернета

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

и сопутствующих технологий в образовательный процесс, в том числе в процесс преподавания иностранных языков. На современном этапе использование генеративных нейросетей становится фактором кардинального изменения в языковом образовании как для преподавателей, так и для учащихся. Не заменяя полностью роль преподавателя в учебном процессе, инструменты генеративного искусственного интеллекта во многом оптимизируют подготовку и процесс преподавания иностранных языков, в том числе в таких аспектах, как устная и письменная речевая коммуникация, освоение лексического и грамматического материала, контроль и оценка достижений учащихся, а также эффективная и своевременная обратная связь и необходимые рекомендации по улучшению учебного процесса. При этом исследователи отмечают, что в России в настоящее время «уровень внедрения ИИ-технологий в образовательный процесс довольно поверхностный» [4, с. 181], что вызывает необходимость систематизации и институализации использования инструментов и технологий искусственного интеллекта в образовании.

Ниже представлено несколько возможных эффективных способов использования ИИ в преподавании иностранных языков на уровне высшего образования. В языковом образовании «в современных реалиях акцент переместился на создание условий, максимально приближенных к реальному взаимодействию. В этом помогает использование современных технологий и подходов, таких как виртуальные языковые среды и мобильные приложения для обучения языку» [9, с. 36]. Следующие способы основаны на текущих тенденциях и исследованиях 2023–2026 годов, с акцентом на персонализацию, вовлеченность и доступность.

Прежде всего, инструменты ИИ можно использовать для реализации персонализированного адаптивного обучения, в рамках которого ИИ-платформы анализируют уровень знаний студента, его ошибки и темп обучения, чтобы подстраивать контент от словарного запаса до грамматики. Это повышает мотивацию и эффективность обучения, особенно для разноуровневых групп: по мнению Н. И. Коренецкой, «данные технологии делают процесс обучения более интерактивным и погружающим, что благоприятствует улучшению понимания и запоминания информации» [7, с. 99]. Коллектив исследователей из Казани отмечает, что «адаптивные обучающие системы способны проанализировать индивидуальные достижения учащихся и предлагают соответствующие материалы и упражнения, тем самым создавая уникальный учебный опыт для каждого студента» [1, с. 16]. Например, использование адаптивных систем вроде Duolingo for Schools, Knewton, DreamBox Learning или иных специализированных ИИ-моделей для создания индивидуальных траекторий при изучении иностранных языков.

Использование ИИ-чат-ботов стало тем новшеством в обучении иностранным языкам, которое создаёт условия для имитации устной и письменной коммуникации в условиях имитации реальных коммуникативных ситуаций по заданной теме. Дидактические функции чат-ботов подробно рассмотрены в исследовании Е. А. Черкасовой, которая обращает внимание на их доступность, персонализированность, адаптивность, интервальность, многофункциональность, а также «создание

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

ментально-безопасной среды обучения» [14, с. 1444–1445]. В. В. Селезнёва и Т. А. Бунакова отмечают, что в современном образовательном процессе обращают на себя внимание «технологии, которые позволяют изолировать обучающихся от прямого педагогического воздействия» [11, с. 243]. Основной смысл таких технологий состоит в снижении психологического напряжения и страха ошибиться при иноязычном общении с преподавателем или в присутствии преподавателя, а также носителей языка или более сильных товарищей. Общение с ИИ-чат-ботами, сохраняя обучающую функцию благодаря исправлению фонетических, лексических и грамматических нюансов речи, в то же время предоставляет обучающимся свободу в выражении собственных мыслей без концентрации на барьерах реальной коммуникации.

Одной из важных проблем преподавателей иностранного языка, обучающих потоковые группы студентов (особенно это актуально для групп заочного или дистанционного обучения), остаётся необходимость регулярного тщательного и вдумчивого контроля и оценки значительного количества учащихся, с последующей индивидуализацией траекторий обучения и формулированием персональных рекомендаций для каждого студента. Осуществляемый генеративным ИИ способ автоматической проверки и оценки устных и письменных работ представляет собой эффективный и общедоступный способ решения данной проблемы. М. Г. Куимчева отмечает способность инструментов искусственного интеллекта «проводить автоматическую проверку письменных и устных работ, выявлять ошибки, анализировать произношение и предлагать рекомендации по улучшению языковых навыков» [8, с. 1260]. Такие функции ИИ могут не только помочь педагогам оптимально использовать своё время, но и способствуют повышению эффективности в освоении студентами иностранного языка, а также индивидуализации учебного процесса.

Одним из значимых направлений использования искусственного интеллекта в языковом образовании является создание различных учебных материалов (текстов, тестов, упражнений, диалогов, сценариев и т. д.). Эти материалы могут отличаться в зависимости от требуемого уровня сложности или тематики практических занятий, но их отличительной особенностью является аутентичность и соответствие современным языковым нормам. Это особенно актуально для неязыковых университетов, в которых направления подготовки студентов оказывают значительное влияние на содержание языкового обучения, включая лексический запас, тематический ряд и специфику коммуникативных ситуаций. Э. Г. Щебельская отмечает, что технологии искусственного интеллекта позволяют «за счёт минимизации временных и физических ресурсов повышать мотивацию педагогов к овладению и использованию технологий ИИ в работе над обновлением содержания адаптивных учебных материалов и средств систематического оценивания» [15, с. 80]. Таким образом, преподаватели получают возможность быстро подготавливать аутентичные материалы с высокой степенью персонализации, учёта социокультурного контекста и адаптации к специфике юридического, экономического, медицинского, технического или иного направления подготовки.

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

Наконец, широкий простор возможностей обеспечивает интеграция ИИ с геймификацией и интерактивными элементами на занятиях по иностранному языку, что «рождает положительные эмоции, создаёт расположение к преподавателю и повышает интерес к последующим занятиям» [13, с. 85]. ИИ разрабатывает цифровые игры, квизы и VR-сценарии для иммерсивного обучения, где студенты практикуют язык в контексте (например, виртуальные путешествия). Это «позволяет каждому ученику развиваться в соответствии с его уровнем и возможностями, избегая скуки или перегрузки информацией» [6, с. 44], стимулирует креативность и критическое мышление, особенно в курсах по лингвистике или межкультурной коммуникации.

Перечисленные выше способы не заменяют роль преподавателя, а дополняют его. Т. Г. Везиров указывает, что «в системе высшего образования необходимо усилить процесс цифровой трансформации на основе совершенствования содержания профессиональных дисциплин и применения современных средств цифровизации» [3, с. 16]. Мы согласны с Е. В. Буриной, которая отмечает: «Вузам необходимо осознать спектр возможностей и проблем, которые станут актуальными с внедрением ИИ. <…> ИИ не может полностью заменить преподавателя и межличностные контакты в реальной ситуации» [2, с. 326]. Перед педагогическими исследованиями встают новые организационные, методологические и этические вопросы.

В связи со значительным изменением понимания роли искусственного интеллекта в образовании возникает потребность в новых нормативных актах, направленных на регулирование данной сферы. В 2016 году был принят Указ «О стратегии научно-технического развития РФ», в котором искусственный интеллект и машинное обучение были названы «одним из стратегических приоритетов научно-технологического развития нашей страны» [10, с. 188]. В 2019 году была разработана и принята «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», в которой отмечена существенная роль ИИ в развитии образовательных программ. В 2024 году Российским институтом стандартизации был разработан и принят ГОСТ Р 71657-2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании». Несмотря на то, что в нём преимущественно рассматриваются юридические, технические и этические вопросы, связанные с использованием технологий генеративного ИИ при написании научных статей, однако общий тон документа ориентируется на ИИ как на функциональную подсистему в сфере образования и науки, в рамках которой использование технологий ИИ является допустимым, приемлемым, а в некоторых случаях даже рекомендуемым способом решения разнообразных задач образовательного процесса. На основании данного ГОСТа, а также следуя объективной потребности, многие российские вузы разработали собственную внутреннюю документацию, определяющую принципы использования ИИ не только учащимися, но и ППС. Например, в ноябре 2025 года в Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ) была принята «Политика использования технологий генеративного искусственного интеллекта в образовательной и научно-исследовательской деятельности». В этом документе декларируется цель «достижения баланса

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

между использованием передовых технологий и соблюдением высоких этических стандартов и качества», а также основополагающие принципы человекоцентричности, академической честности, прозрачности, научно-обоснованного использования, ответственного обращения с данными и декларирования использования генеративных ИИ в образовательной и учебной деятельности. В рамках разъяснительной работы с ППС руководство университета призвало преподавателей активнее изучать возможности современных нейросетей и более широко использовать их при подготовке и проведении занятий. Это порождает возможность для изменений, которые «переустраивают действующие образовательные практики, существующие традиции» [5, с. 46], и даёт преподавателям зелёный свет во внедрении инструментов ИИ в процесс преподавания иностранных языков.

В соответствии с приведёнными выше нормативными документами и заложенными в них принципами, нами была разработана поэтапная программа внедрения инструментов искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков в неязыковом вузе. Программа рассчитана примерно на 1,5–2,5 года и ориентирована на реалистичные ресурсы большинства российских/постсоветских вузов.

Этап 1. Подготовка и диагностика (2–4 месяца). Основная задача данного этапа – провести аудит текущего состояния: опрос преподавателей и студентов (уровень цифровой грамотности, отношение к ИИ, уже используемые инструменты). Далее необходимо сформировать рабочую группу (3–7 человек), в состав которой могут входить заведующий кафедрой либо методист кафедры иностранных языков, несколько активных преподавателей, а также, по возможности, IT-специалист. Эта рабочая группа сможет изучить успешные кейсы зарубежных и российских университетов, а также определить приоритетные цели использования ИИ для конкретного университета с учётом особенностей его контингента, направленности и иных факторов учебного процесса (например, цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции, активизация практики устной речи, освоение навыков составления профессиональных текстов, персонализация заданий для разноуровневых групп и т. д.). На этом этапе важно также зафиксировать бюджет (даже минимальный: 0–300 тыс. руб.).

Этап 2. Обучение преподавателей (3–6 месяцев, параллельно с этапом 1). Для решения данной задачи представляется оптимальным организовать серию коротких тренингов (4–8 занятий по 2–3 часа) по базовой грамотности в сфере ИИ, в ходе которых слушатели смогут познакомиться с основными инструментами (ChatGPT, Gemini, Claude и др.) и со специализированными программами и платформами по обучению иностранным языкам (Grammarly, QuillBot, Elsa Speak, Speak, Langua), с их возможностями и спецификой работы. Здесь же важно ознакомить слушателей с этикой использования ИИ в вузе и имеющимися нормативными документами. По мере проведения тренингов можно запустить «пилотную группу», то есть несколько самых мотивированных преподавателей, которые сразу пробуют ИИ-инструменты на своих занятиях, и далее создать внутренний чат/канал для обмена опытом и готовыми промптами, рефлексии и обсуждения.

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

Этап 3. Пилотное внедрение (6–9 месяцев). На данном этапе рекомендуется выбрать 2–4 дисциплины/группы (лучше 2–3 курса одного направления) для пробной интеграции ИИ по нескольким основным направлениям использования: это может быть автоматическая обратная связь по письменным видам деятельности (при помощи промптов в ChatGPT или иных системах), практика говорения 1:1 с ИИ (в голосовом режиме GPT-4/5 или специализированных чат-ботах), генерация аутентичных заданий для практики иностранного языка в соответствии с направлением обучения (технические / юридические / медицинские тексты, деловая переписка, презентации). Каждые 3–4 недели следует проводить встречи рабочей группы для отслеживания прогресса и регулярно собирать промежуточную обратную связь от студентов и преподавателей (опросы, анкеты, фокус-группы).

Этап 4. Масштабирование и институционализация (9–18 месяцев). На данном этапе предполагается работа с нормативными документами разного уровня. В частности, необходима разработка методических рекомендаций по использованию технологий искусственного интеллекта в языковом образовании, либо соответствующего положения, с последующим обсуждением и утверждением на уровне кафедры, факультета и университета в целом. Должны быть внесены соответствующие изменения в рабочие программы дисциплин, предусматривающие возможность использования нейросетей в качестве рекомендуемых либо обязательных инструментов для выполнения определённых видов заданий в ходе аудиторной, либо самостоятельной работы учащихся. В том числе могут быть представлены готовые шаблоны заданий с возможностью их адаптации преподавателями различных направлений специализации. На данном этапе важно также начать ведение регулярного мониторинга уровня вовлечённости учащихся в течение всего учебного процесса, для этого можно использовать сравнительные тесты, анкетирование или иные способы.

Этап 5. Оценка и развитие (постоянно, начиная с 12–18 месяца). На этом этапе предполагается проводить ежегодный аудит эффективности (опросы, сравнение результатов текущей и итоговой аттестации, фокус-группы), обновлять список инструментов и методик (поскольку технологии ИИ быстро меняются), участвовать в конференциях, публиковать кейсы (это повышает мотивацию преподавателей и репутацию вуза). При наличии ресурсов можно также рассмотреть создание собственной мини-платформы/чат-бота, что может быть интересным практическим заданием для студентов IT-направлений.

Для успешной реализации данной стратегии необходимо опираться на ряд ключевых принципов, таких как добровольность и поэтапность внедрения изменений, упор на экономию времени преподавателя и мотивацию студентов, фокус на профессионально-ориентированном языке (здесь ценность ИИ для всех участников образовательного процесса наиболее очевидна), а также акцент на том, что инструменты и технологии ИИ выполняют функцию ассистента, а не являются заменой преподавателя.

Выводы. Анализ нормативно-правовой базы (включая Национальную стратегию развития ИИ до 2030 года, внутренние акты вузов, в частности РГЭУ (РИНХ), и другие официальные документы) показал, что на данный

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

момент в Российской Федерации сложилась институциональная среда, допускающая и даже рекомендующая использование генеративного ИИ в образовании при соблюдении принципов человекоцентричности, академической честности и прозрачности. Однако на уровне неязыковых вузов отсутствуют унифицированные методические рекомендации по интеграции ИИ именно в процесс преподавания иностранных языков, что подтверждает актуальность разработанной в исследовании поэтапной программы.

Разработанная поэтапная программа внедрения ИИ (5 этапов, общая длительность 1,5–2,5 года), учитывающая цифровое неравенство, педагогические и технологические факторы, а также механизмы правового регулирования, позволяет системно интегрировать ИИ-инструменты в иноязычное образование в неязыковом вузе. Ключевыми условиями её реализации являются: добровольность участия преподавателей, обязательное повышение их ИИ-грамотности через краткосрочные тренинги, создание внутренних каналов обмена опытом, а также фокус на профессионально-ориентированном языке (техническом, юридическом, экономическом и др.), где ценность ИИ для всех участников образовательного процесса наиболее очевидна.

В результате систематизации и обобщения разрозненных педагогических практик использования нейросетей в языковом образовании было выявлено и охарактеризовано четыре устойчивых сценария применения генеративного искусственного интеллекта при обучении иностранным языкам в условиях неязыкового вуза, которые ранее не были разработаны в отечественной педагогике: 1) индивидуализированное обучение на основе определения уровня знаний конкретного учащегося и подбора соответствующих персонализированных траекторий; 2) имитация реальной иноязычной коммуникации в безопасной и психологически комфортной среде с использованием AI-чат-ботов; 3) возможности проверки и оценки больших массивов студенческих работ, а также генерация обратной связи и рекомендаций; 4) подготовка аутентичных, профессионально-ориентированных учебных материалов в разных формах в зависимости от поставленных учебных задач. Перечисленные сценарии, не заменяя преподавателя, способны оказать существенную помощь в оптимизации учебного времени и повышении качества учебного процесса.

В качестве конкретного итога исследования можно назвать выявление организационного разрыва, существующего в российской системе образования между декларируемой в документах и нормативных актах различного уровня возможностью использования генеративного искусственного интеллекта и реальным уровнем внедрения нейросетей в подготовку и процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. На сегодняшний день практика институционализированного использовании ИИ в преподавании иностранных языков в высшей школе остаётся незначительной и разрозненной, а большинство преподавателей не владеют методикой проектирования учебных занятий при помощи технологий ИИ. Предложенная программа предлагает гибридную модель, где активная творческая роль преподавателя сопровождается помощью нейросетей в

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

реализации рутинных задач образовательной деятельности, обеспечивая автоматизацию и масштабируемую практику в сферах подготовки, индивидуализации и контроля.

В качестве основного направления дальнейших исследований можно предложить специализацию использования ИИ и обмен конкретным профессиональным опытом интеграции различных видов интеллектуальных систем, что поможет не только персонифицировать учебный процесс, но и способствовать качественному удовлетворению познавательных и творческих потребностей субъектов образования в их профессиональной и учебной деятельности.

Список литературы

1. **Артамонова, А. А.** Искусственный интеллект как современная технология обучения иностранным языкам / А. А. Артамонова, М. Г. Кудрявцева, Р. М. Марданшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(4). – С. 16–18. – EDN: BGALCL.
2. **Бурина, Е. В.** Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам / Е. В. Бурина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 323–326. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326.
3. **Везиров, Т. Г.** Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры / Т. Г. Везиров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 12–17. – EDN: ZYNTLK.
4. **Воронцов, Д. Б.** К вопросу об использовании средств искусственного интеллекта в образовательных практиках: опыт исследования / Д. Б. Воронцов, А. В. Воронцова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 3(55). – С. 174–182. – DOI: 10.54509/22203036_2024_3_174.
5. **Дятлова, Е. Н.** Инновационная педагогическая деятельность в условиях преобразования действующей системы общего образования / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 45–53. – EDN: IIUBVH.
6. **Елтанская, Е. А.** Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / Е. А. Елтанская, А. В. Аржановская // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 43–46. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-43-46.
7. **Коренецкая, И. Н.** Искусственный интеллект в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений вуза: вызовы, возможности, перспективы / И. Н. Коренецкая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 6(189). – С. 98–102. – EDN: JENYNA.
8. **Куимчева, М. Г.** Использование искусственного интеллекта для изучения английского языка / М. Г. Куимчева, Ю. А. Нижельская // Вестник науки. – 2024. – Т. 2, № 6(75). – С. 1258–1264. – EDN: LFSXXH.

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

9. **Охрименко, Т. О.** Коммуникативная методика в обучении студентов английскому языку / Т. О. Охрименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 34–38. – EDN: NNYTZD.
10. **Рыбак, М. В.** Интеграция искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам: искусственноинтеллектный подход (ИИ-подход) / М. В. Рыбак // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – № 3(75). – С. 187–193. – EDN: HFFSMA.
11. **Селезнёва, В. В.** Использование искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании в эпоху цифровой трансформации / В. В. Селезнёва, Т. А. Бунакова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 242–246. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-242-246.
12. **Семёнкина, И. А.** Применение инструментов искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка: теоретический обзор / И. А. Семёнкина, П. В. Прусакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18, № 1. – С. 384–392. – DOI: 10.30853/phil20250056.
13. **Сумина, И. К.** Педагогическое обеспечение эмоционально-ценностного отношения студентов к профильной дисциплине (иностранный язык) / И. К. Сумина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 84–88. – EDN: PXIGOV.
14. **Черкасова, Е. А.** Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов нелингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике / Е. А. Черкасова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1443–1451. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451.
15. **Щебельская, Э. Г.** Применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / Э. Г. Щебельская, В. В. Маер // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 76–81. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-76-81.

Zubareva N. P.,
Nasilevich Y. G.

Integrating Artificial Intelligence into Foreign Language Teaching

The purpose of this article is to study the organizational aspects of integrating artificial intelligence tools into foreign language teaching at a non-linguistic university. This paper provides a brief overview of the use of AI in language education, lists the most common ways of using AI in language teaching at the higher education level, and analyzes the main regulatory documents in this area. The authors propose a step-by-step plan for integrating AI into foreign language teaching and draw conclusions about the prospects and potential risks of using such technologies.

Key words: *foreign languages, language education, artificial intelligence, learning technologies, ethics in education, personalized learning, digital platforms*

© Зубарева Н. П., Насилевич Я. Г.

УДК 37.018.46

Иванов Евгений Юрьевич,
канд. пед. наук,
начальник адъюнктуры
ФГКОУ ВО «СПбУ МВД России»
ivanzmeeff@rambler.ru

Подготовка руководителей и наставников к наставнической деятельности в органах внутренних дел: методологический дискурс

Статья посвящена актуальной на сегодняшней день для органов внутренних дел Российской Федерации проблеме организации наставнической деятельности, в частности подготовке к ней руководителей и наставников. Целью статьи является сопоставление часто встречающихся методологических подходов и выбор результативной стратегии их применения. Автором выделяются и характеризуются интуитивно-репродуктивный, системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и гуманитарно-антропологический методологические подходы к подготовке руководителей и наставников. Предложена таксономия методологических подходов по критериям онтологической направленности, ведущей категории и типу детерминации. В выводе утверждается, что оптимальным решением будет интегративная методологическая стратегия, которая позволяет варьировать и (или) использовать в системе несколько подходов в зависимости от контекста.

Ключевые слова: *подготовка, наставническая деятельность, методологический подход, наставник, руководитель, органы внутренних дел*

Постановка проблемы. Наставничество в настоящее время представляет собой эффективную неформальную практику, позволяющую решить огромный спектр педагогических задач: от адаптации и профессиональной социализации молодых специалистов государственных и негосударственных структур до сопровождения и поддержки уже состоявшихся профессионалов в новом для них направлении или на руководящих должностях. На фоне существующей внешнеполитической напряженности, социальных трансформаций внутри страны и с учетом кадрового дефицита все перечисленные возможности и педагогический ресурс наставничества должны быть актуализированы и использованы в органах внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД) прямо сейчас. Однако организация наставничества – это многогранная работа, требующая теоретически обоснованных и методологически выверенных шагов со стороны как руководителей и начальников, так и непосредственно самих наставников, подготовленных к такой деятельности. На сегодняшний день существует достаточное количество методологических подходов к подготовке руководителей и наставников, но они либо не структурированы, либо разнонаправлены, либо полностью алгоритмизированы, что недопустимо

© Иванов Е. Ю.

в сфере профессионального обучения и воспитания представителей профессии служения.

Актуальность обусловлена потребностью науки и практики в выборе оптимальной методологической стратегии при подготовке руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД, которая должна опираться на один или несколько подходов, соответствующих условиям реализации такой подготовки.

Степень разработанности проблемы. В последнее время вопросами методологии наставнической деятельности занимался А. Н. Кузнецов, который предложил содержание профессионального стандарта наставника [9]. Сущностную характеристику наставничеству дают А. Р. Масалимова и Т. О. Малкарбаев [11], а Н. В. Кохан и Т. М. Гозман рассматривают феномен через призму образовательного взаимодействия наставников и наставляемых [8]. Методологии исследования наставничества как социального и психолого-педагогического явления посвящена работа Л. А. Млкеян, Л. С. Рычкова, С. В. Морозова, О. Б. Конева [13]. Однако публикаций, посвященных именно методологии подготовки наставников, нами обнаружено не было.

Вопросы методологии подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД поднимала М. Р. Илакавичус, которая в своих исследованиях опирается на отечественную историко-культурную традицию и на первостепенность профессионального сообщества в организации данной подготовки [4; 5]. А. С. Душкин, Н. А. Гончарова, М. В. Пряхина, Ю. Ю. Стрельникова и А. Э. Качнова с позиции психологической науки выстраивают методологический дискурс вокруг концепта «наставник-наставляемый» в ОВД [7]. И. С. Скляренко и М. А. Благовещенская предлагают на методическом уровне конкретные шаги по подготовке наставников руководителями к наставнической деятельности в ОВД [14]. Но и в этих публикациях поставленная в настоящей статье проблема не заявлена в прямой постановке, что говорит о необходимости дальнейшего научного поиска по заданной теме.

Цель статьи: соотношение существующих методологических подходов к подготовке руководителей и наставников к наставнической деятельности в органах внутренних дел для определения контекстов результативного применения данных подходов.

Научная новизна заключается в следующем: охарактеризован каждый из наиболее часто встречающихся методологических подходов в организации подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД; обоснована структура дифференциации методологических подходов по критериям онтологической направленности, ведущей категории и типу детерминации; определены пути дальнейших исследований.

Теоретическая значимость определяется вкладом в расширение представлений о специфике организации наставнической деятельности в ОВД, особенностях выбора методологических подходов подготовки руководителей и наставников, что обогащает общую педагогическую теорию наставничества в профессиональных сообществах.

Практическая значимость состоит в том, что представленная в статье таксономия методологических подходов может быть использована в качестве

© Иванов Е. Ю.

первоначального ориентира в формировании методологической стратегии организации подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД.

Методы и методология. *Методологической основой* исследования стало сочетание герменевтического (Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, В. П. Зинченко, А. Н. Славская и др.) и культурно-исторического подходов (О. Шпенглер, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.). Герменевтический подход позволил онтологически охарактеризовать социальную реальность путем интерпретации и передачи смыслов в субъект-субъектном взаимодействии через понимание, которое, как пишет Н. В. Медведев, является «основополагающей структурой жизненного опыта людей» [12, с. 226]. С помощью культурно-исторического подхода, в первую очередь ориентированного на исследование среды [16], мы смогли осуществлять методологический дискурс в контексте исторической обусловленности профессионального сообщества ОВД. В работе использовались общенаучные (анализ, синтез, сравнение и абстрагирование) и частнонаучные (контент-анализ и классификационный анализ) *методы исследования*. Исследование ограничено теоретическим полем и в случае появления и адаптации эмпирических данных может конкретизироваться и дополняться.

Основная часть. Для достижения поставленной цели был проведен *анализ научной литературы* по теме исследования, результаты которого предложено изложить в следующем виде: последовательное перечисление наиболее релевантных заявленной проблеме методологических подходов, их декомпозиция и выделение сильных и слабых сторон в контексте профессиональной деятельности сотрудников ОВД. В заключение будет описана таксономия методологических подходов по критериям онтологической направленности, ведущей категории и типу детерминации. В данной части статьи важно отметить и то, что среди литературы, анализируемой нами, источников, раскрывающих специфику организации подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности именно в ОВД, небольшое количество, а методологический поиск исследователей, зачастую, спонтанен. Тем не менее, мы описываем компиляцию широко применяемых в иных практических плоскостях профессиональной педагогики методологических подходов.

Результаты контент-анализа публикаций в научных журналах и диссертаций кандидатов и докторов педагогических наук, находящихся в открытом доступе [1], позволили сформировать перечень наиболее часто встречающихся методологических подходов в подготовке руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД: интуитивно-репродуктивный, системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный и гуманитарно-антропологический подходы. Перейдем к характеристике каждого из них.

Интуитивно-репродуктивный подход основан на обоснованных практикой решениях должностных лиц, организующих наставничество, а также традиционной педагогике (Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарт и др.) и общепринятых формах наставнических взаимоотношений. Подход предполагает репродуктивный механизм воспроизводства опыта

© Иванов Е. Ю.

наставников-мастеров наставляемыми-учениками, через усвоение устоявшихся алгоритмов, процедур и четких инструкций. В этом ключе, на примере тезисов Н. В. Кохан и Т. М. Гозман, наставничество интерпретируется многоаспектно как «форма преемственности поколений, социальный институт передачи, приращения профессионального опыта» [8, с. 7]. Содержание подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД достаточно привычно: изучение нормативных актов и регламентов, освоение типовых форм отчетности и практическая отработка наиболее часто встречающихся ситуаций. Сильной стороной подхода является предсказуемость результатов и воспроизводимость технологий, а слабой – формализация подготовки и отсутствие вариативности в нестандартных ситуациях.

Системно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. В. Краевский, А. А. Деркач и др.) позволяет рассматривать подготовку руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД как целостный педагогический процесс, все компоненты которого находятся во взаимосвязи и взаимодействии. В. С. Сосуновский и А. И. Загревская характеризуют системность в педагогической деятельности как создание четко выстроенной иерархичной педагогической системы и, одновременно, возможности осуществлять управленческую функцию контроля и регулирования образовательной деятельности [15]. Тремя ключевыми принципами системно-деятельностного подхода принято считать принцип деятельности, принцип непрерывности и принцип целостности, а основными методами: интерактивные методы, кейс-метод на основе реальных служебных ситуаций, технологии проектной деятельности и т. д. Главным преимуществом подхода является системность подготовки, а также учет огромного количества факторов, оказывающих влияние на образовательный трек. С другой стороны, именно сложная структура системы и необходимость принимать во внимание каждый, даже незначительный на первый взгляд, аспект, считается уязвимым местом системно-деятельностного подхода.

Личностно ориентированный подход базируется на гуманистической педагогике К. Роджерса, В. А. Сухомлинского, И. С. Якиманской и др., концепциях педагогической ситуации В. В. Серикова, культуросообразности Е. В. Бондаревской и сотрудничества А. А. Плигина. В личностно ориентированном обучении, акцентируют внимание Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, происходит целостное развитие обучающихся, привитие им ценностей и смыслов, посредством саморазвития и самоорганизации [2]. Эффективность подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в контексте личностно ориентированного подхода напрямую зависит от выявления и развития их личностных качеств. Личностно-ориентированная подготовка осуществляется путем обращения к личному опыту руководителя или наставника, создания ситуации успеха и использования других дифференцированных педагогических методов. К достоинству личностно ориентированного подхода относится создание условий для саморазвития непосредственно руководителей и наставников в ОВД, а к недостатку – несомненная сложность инструментального измерения результативности использованных форм и методов подготовки.

© Иванов Е. Ю.

Компетентностный подход (Н. Хомски, Р. Уайт, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) предполагает особую организацию подготовки руководителей и наставников, выраженную в формах и методах развития конкретных знаний, умений и личностных качеств, необходимых для наставнической деятельности. Результативность подготовки определяется не оценкой знаний, а оценкой компетенций. Более того, компетентностный подход, как считает Н. У. Ярычев, может послужить методологическим основанием для изменения образовательного процесса в связи со своей адаптивностью к изменениям профессиональных и социальных условий [18]. Последнее значимо, прежде всего, для профессиональной деятельности сотрудника полиции, по большей части ассоциирующейся с состоянием неопределенности, постоянного выбора, эмоционального и физического напряжения. В рамках компетентностного подхода используются методы активного и проблемного обучения, кейс-метод и деловые игры. Сущность компетентностного подхода в фокусе заявленной в настоящей статье проблемы состоит в целенаправленном формировании системы компетенций у руководителей и наставников для эффективного выполнения наставнической деятельности в ОВД. В качестве преимуществ использования данного подхода выступает измеримость результатов подготовки, высокий уровень технологичности педагогического процесса и возможность создания матрицы необходимых компетенций. Ограничением применения компетентностного подхода является риск формализации и трудность оценки «мягких» навыков по итогам подготовки руководителей и наставников в ОВД.

Гуманитарно-антропологический подход (В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко, Е. И. Исаев, М. Р. Илакавичус и др.) опирается на отечественную историко-культурную традицию, на событийность и культуросообразность и направлен на развитие «человеческого в человеке». Подход постулирует, что саморазвитие и самосовершенствование человека происходит во взаимодействии с другими в неспешном темпе в личной встрече в диалоговой форме. Для представителей профессии служения (военнослужащих, учителей, врачей, полицейских и т. п.) М. Р. Илакавичус отмечает, что «гуманитарно-антропологический подход указывает на событийное сообщество как способ и среду, в которой активируется рефлексия, а значит, самоопределение в отношении истинных смыслов служения» [4, с. 91]. В качестве дидактических «строительных лесов» предъявляются антропопрактики – практики «воспроизводства в образовании гуманности в ее значении, принятом в российской культуре» [3, с. 241]. Основными методами гуманитарно-антропологического подхода принято считать педагогические мастерские и встречи с персонифицированными идеалами профессиональной культуры. Сильными сторонами гуманитарно-антропологического подхода являются целостное саморазвитие профессионала-наставника через принятие ценностей и смыслов наставнической деятельности, а также использование ресурсов воспитывающей профессиональной среды. Слабыми сторонами будут сложность построения антропопрактик как способов создания развивающего пространства и медленное принятие принципов гуманитарно-антропологического подхода всеми субъектами подготовки в связи с композиционной методической сложностью подхода и, как часто бывает, необходимостью изменять собственные ценностные ориентации.

© Иванов Е. Ю.

Охарактеризованные выше методологические подходы к подготовке руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД результативно могут использоваться как отдельно, так и в интеграции друг с другом, но каждый из них наиболее эффективен только в определенных условиях применения. Для структурированного понимания «силы» и «слабости» того или иного подхода в зависимости от контекста нами предложена содержательно-смысловая таксономия (Табл. 1.).

Таблица 1

Таксономия методологических подходов по критериям

Методологический подход	**Критерии**		
	Онтологическая направленность	**Ведущая категория**	**Тип детерминации**
Интуитивно-репродуктивный подход	субъект-объектная	опыт, знание, подражание	внешняя
Системно-деятельностный подход	субъект-субъектная, деятельностная	деятельность, личность, содержание подготовки, оценка	внешняя и внутренняя
Личностно ориентированный подход	субъект-субъектная	индивидуальность, личность, выбор, саморазвитие	внутренняя
Компетентностный подход	субъект-объектная	компетенция, компетентность, формирование	внешняя
Гуманитарно-антропологический подход	субъект-субъектная, деятельностная	субъектность, ценности, смыслы, событийность	внешняя и внутренняя

Следующим шагом должна быть классификация обсуждаемых методологических подходов, но теория не может устанавливать границы практике и наоборот, то есть иерархия подходов – это задача каждого отдельного случая. Как и в научном исследовании, отходя от «методологической ортодоксальности» [17, с. 32], в организации подготовки важно определить новую методологическую стратегию, которая, по словам И. А. Лесковой, состоит из смыслов, ценностей, формата и границ понимания проблемы и очерчивает применяемый педагогический инструментарий [10]. Тогда онтологическая направленность методологического подхода (деятельностная, субъект-объектная, субъект-субъектная) будет предопределять ценностно-смысловое наполнение подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД, ведущие категории будут сущностно характеризовать наставническую деятельность, а тип детерминации (внешняя, внутренняя) будет базисом для выстраивания принципов организации. С помощью ясной методологической стратегии может быть актуализирован описанный Л. Ю. Каноковой педагогический аспект в деятельности руководителя органов внутренних

© Иванов Е. Ю.

дел по подготовке «начинающих» сотрудников [6]. Также в выборе методологической стратегии мы видим разрешение представленного дискурса.

Выводы и перспективы. Для подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД наиболее результативна интегративная методологическая стратегия, когда сочетаются несколько подходов, в том числе и приведенные в статье. Интегративность позволяет сохранять баланс между теоретической глубиной и практической значимостью. Контекст использования того или иного подхода в следующем. Интуитивно-репродуктивный подход запускает механизмы репродукции опыта, системно-деятельностный развивает практические умения руководителей и наставников в целостной модели, личностно ориентированный актуализирует субъектность наставников, компетентностный обеспечивает структурированность и измеримость результатов подготовки, а гуманитарно-антропологический предполагает становление руководителя и наставника в пространстве профессиональной культуры сотрудников ОВД. Данное структурирование и обобщение позиций методологических подходов может быть использовано как в практике организации подготовки руководителей и наставников к наставнической деятельности в ОВД, так и в дальнейших теоретических исследованиях.

Список литературы

1. **Вакалова, Л. Г.** Контент-анализ как метод теоретического исследования понятийного аппарата в педагогической науке / Л. Г. Вакалова, Н. В. Федорченко // Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – Т. 109, № 2. – С. 168–173. – DOI: 10.18522/2070-1403-2025-109-2-168-173.
2. **Зеер, Э. Ф.** Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17–25. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_01_02.
3. **Илакавичус, М. Р.** Взаимосвязь воспитания и обучения в профессиональном образовании: реализация на основании гуманитарно-антропологического подхода / М. Р. Илакавичус // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 2(102). – С. 241–248. – DOI: 10.35750/2071-8284-2024-2-241-248.
4. **Илакавичус, М. Р.** Гуманитарно-антропологический подход как основа организации профессионального воспитания представителей профессий служения / М. Р. Илакавичус // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 3(49). – С. 86–93. – DOI: 10.23951/2307-6127-2023-3-86-93.
5. **Илакавичус, М. Р.** Практики неформального образования в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации / М. Р. Илакавичус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 6. – С. 849–855. – DOI: 10.30853/ped20250101.
6. **Канокова, Л. Ю.** Педагогические направления (аспекты) в деятельности руководителя ОВД / Л. Ю. Канокова // Право и государство: теория

© Иванов Е. Ю.

и практика. – 2022. – № 4(208). – С. 173–174. – DOI: 10.47643/1815-1337_2022_4_173.

7. **Коммуникативные факторы** взаимодействия субъектов диады «наставник-стажер» в органах внутренних дел / А. С. Душкин, Н. А. Гончарова, М. В. Пряхина [и др.] // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 136–149. – DOI: 10.12737/2500-0543-2022-7-2-136-149.
8. **Кохан, Н. В.** Наставничество как образовательное взаимодействие / Н. В. Кохан, Т. М. Гозман // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 2(70). – С. 5–14. – DOI: 10.15293/1812-9463.2302.01.
9. **Кузнецов, А. Н.** Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации / А. Н. Кузнецов // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 3(67). – С. 16–25. – DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.002.
10. **Лескова, И. А.** О релевантности методологических стратегий педагогического исследования / И. А. Лескова // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 4. – С. 9–22. – DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22.
11. **Масалимова, А. Р.** Сущностная характеристика наставнической деятельности / А. Р. Масалимова, Т. О. Малкарбаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–1. – С. 81–83.
12. **Медведев, Н. В.** Философская герменевтика и научно-педагогическая деятельность / Н. В. Медведев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 255–268. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268.
13. **Методология исследования** наставничества как социального и психолого-педагогического явления / Л. А. Млкеян, Л. С. Рычкова, С. В. Морозова, О. Б. Конева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(57). – С. 155–163. – DOI: 10.52772/25420291_2023_1_155.
14. **Скляренко, И. С.** Методические основания развития института наставничества в правоохранительных органах / И. С. Скляренко, М. А. Благовещенская // Пенитенциарная наука. – 2024. – Т. 18, № 4(68). – С. 449–458. – DOI: 10.46741/2686-9764.2024.68.4.012.
15. **Сосуновский, В. С.** Теоретико-методологические основы системного подхода в педагогической науке / В. С. Сосуновский, А. И. Загревская // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 476. – С. 201–207. – DOI: 10.17223/15617793/476/22.
16. **Хаккарайнен, П.** Применение культурно-исторического подхода и теории деятельности в научных исследованиях и практике / П. Хаккарайнен, М. Бердиките // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2021. – № 4. – С. 10–33. – DOI: 10.11621/vsp.2021.04.01.
17. **Харченко, С. Я.** Методология исследования профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов / С. Я. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 3(105). – С. 32–38.

© Иванов Е. Ю.

18. Ярычев, Н. У. Методологические основания разработки компетентностного подхода в современной педагогике / Н. У. Ярычев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 76–77. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-76-77.

Ivanov E. Yu.

Training of heads and mentors for mentoring in internal affairs bodies: a methodological discourse

This article addresses the issue of mentoring, a topic currently relevant to the internal affairs bodies of the Russian Federation. The article aims to compare commonly used methodological approaches and select an effective strategy for their application. The author describes and characterizes intuitive-reproductive, system-activity-based, student-centered, competency-based, and humanities-anthropological methodological approaches to training of heads and mentors. The article proposes a taxonomy of methodological approaches based on criteria of ontological focus, leading category, and determination type. The conclusion argues that the optimal solution is an integrative methodological strategy that allows for the variation and/or use of multiple approaches within a system depending on the context of application.

Key words: *training, mentoring, methodological approach, mentor, heads, internal affairs bodies*

© Иванов Е. Ю.

УДК 37.013:004.9:371.3

Кротенко Татьяна Юрьевна,
канд. филос. наук, доцент,
доцент кафедры теории и организации управления
ФГБОУ ВО «ГУУ»;
зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ЧОУ ВО «АУП»
krotenkotatiana@rambler.ru

Методология «цифрового слепка»: проектирование персонифицированных образовательных траекторий в системе профессиональной подготовки

Статья посвящена разработке антропоцентрической методологии «цифрового слепка» как основы для целенаправленного проектирования персонифицированных образовательных траекторий в системе профессиональной подготовки. На основе качественного исследования, включающего серию экспертных интервью с преподавателями, цифровыми дизайнерами и администраторами образовательных организаций, анализируются педагогический потенциал, многогранные этические риски и критичные институциональные условия внедрения данной методологии. Автор стремится обосновать, что «цифровой слепок» может стать ключевым инструментом не контроля, а продуктивного педагогического диалога и рефлексивного проектирования при условии безусловного приоритета гуманистических принципов и сбалансированной этико-правовой регуляции. Работа дополняет современные представления о цифровой педагогике и предлагает практические ориентиры для системной модернизации образовательных систем.

Ключевые слова: *цифровой слепок, персонализация, образовательная траектория, профессиональная подготовка, цифровая педагогика, образовательные данные, этика цифровизации, педагогическое проектирование*

1. Введение

Актуальность. Современная система профессионального образования оказалась в эпицентре фундаментального цивилизационного перелома. Парадигма «образования на всю жизнь», десятилетия служившая надежным ориентиром, сегодня демонстрирует свою исчерпанность перед лицом стремительной технологической и социальной динамики [4, с. 10]. Ей на смену закономерно приходит парадигма «образования через всю жизнь», требующая от человека непрерывной гибкой адаптации, готовности к многократной смене профессиональных ролей и постоянного освоения новых компетенций [17, с. 50]. Однако институциональные механизмы подготовки кадров, заточенные под массовую стандартизацию и линейное воспроизводство знаний, зачастую оказываются не готовы к такому вызову. Возникает глубинное противоречие между запросом общества

© Кротенко Т. Ю.

на уникальных, саморазвивающихся специалистов и существующей педагогической практикой, где индивидуальность обучающегося нередко растворяется в усредненных учебных планах и унифицированных формах контроля. Это противоречие и составляет суть научной проблемы, решению которой посвящена данная статья.

Актуальность поиска новых методологических оснований для проектирования обучения сегодня трудно переоценить. Цифровая трансформация, пронизывающая все сферы жизни, предоставляет образованию не только новые инструменты, но и формирует иной антропологический образ учащегося – активного, сетевого, постоянно оставляющего цифровые следы своей деятельности [17, с. 47]. Игнорировать этот потенциал – значит обрекать систему профессиональной подготовки на архаику и отрыв от реальности. В то же время простое насыщение учебного процесса технологиями без переосмысления его философско-педагогических основ приводит лишь к «цифровому театру», где старые методы облекаются в новые медийные формы. Настоящая потребность заключается в том, чтобы поставить цифровые возможности на службу глубинному педагогическому принципу – признанию уникальности каждого человека, идущего по пути профессионального становления.

Степень разработанности проблемы. Степень разработанности темы нельзя назвать нулевой – скорее она парадоксальна. Внимание к «цифровому слепку» в научной литературе есть, но оно фрагментарно, разорвано и, по сути, не собирается в целостную картину.

С одной стороны, педагогика и психология образования давно и всерьёз занимаются персонализацией. Идея индивидуальной траектории, тьюторского сопровождения, субъектно-ориентированного подхода проработана глубоко и детально. Но в этом, казалось бы, богатом гуманитарном поле цифровые данные остаются на периферии – их воспринимают как необязательное приложение к живому общению, а не как полноценный инструмент проектирования.

С другой стороны, существует мощное технологическое направление – цифровая дидактика и анализ образовательных данных (learning analytics). Здесь уже давно собирают и обрабатывают цифровые следы обучения, применяют методы интеллектуального анализа (Educational Data Mining) для адаптации контента и прогнозирования успеваемости [11, с. 103]. Понятия вроде «цифровой профиль», «цифровой двойник», «дашборд компетенций» пришли сюда из корпоративного обучения и маркетинга, где они работают на оптимизацию и контроль [14, с. 782].

И вот что характерно: два этих потока – гуманитарный и технологический – текут параллельно, почти не пересекаясь. Педагоги говорят о смыслах и субъектности, аналитики – о данных и алгоритмах. Каждый по-своему прав, но вместе они не складываются в методологию. В академической педагогической литературе цифровой образ учащегося по-прежнему воспринимается либо как техническая вспомогательная вещь, либо как ещё один массив для формальной отчётности, но не как основа для живого, рефлексивного проектирования [5, с. 52].

Именно этот разрыв – между человеком и его цифровым следом, между педагогикой и аналитикой, между диалогом и алгоритмом – и призвано преодолеть предлагаемое исследование.

© Кротенко Т. Ю.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы осуществить синтез антропоцентричной педагогической традиции и новейших возможностей цифровой аналитики, предложив концептуальные основания методологии «цифрового слепка» как основы для проектирования персонифицированных образовательных траекторий в системе профессиональной подготовки. Это стремление представить «цифровой слепок» не как механический архив успехов и неудач, а как динамичную, живую модель образовательного потенциала и запроса личности, открытую для диалога и совместного конструирования будущего [6, с. 25].

Научная новизна. Научная новизна представленного подхода заключается в междисциплинарном взгляде на проблему, позволяющем наполнить технологический концепт «цифрового образа» философско-педагогическим содержанием [7, с. 45]. В статье обосновывается переход от понимания цифровых данных как инструмента контроля и адаптации к их интерпретации как материала для рефлексивного диалога и совместного проектирования. Концепция «слепка» вводится как операциональное понятие, связывающее объективные показатели академической активности (данные LMS, результаты тестирований) с субъективными, смысловыми измерениями личности (ценностные ориентации, профессиональные амбиции, рефлексивные самоотчеты) [15, с. 210]. Кроме того, в работе переосмысливается сама роль цифрового инструментария: он позиционируется не как замена педагогу, а как медиатор, усиливающий его способность к пониманию и поддержке уникального пути каждого студента.

Теоретическая значимость. Теоретическая значимость исследования состоит в развитии понятийного аппарата цифровой педагогики и педагогической антропологии [2, с. 695]. Конкретизируются такие понятия, как «персонифицированная образовательная траектория», «образовательный потенциал», «цифровая педагогическая диагностика», которые получают новое звучание в контексте предлагаемой методологии. Работа вносит вклад в теорию проектирования образовательных систем, обосновывая необходимость перехода от жестких, линейных программ к гибким, открытым средовым решениям, конфигурируемым вокруг «цифрового слепка» учащегося.

Практическая значимость. Практическая ценность материалов статьи определяется их ориентированностью на реальные задачи модернизации профессионального образования. Разработанные принципы могут быть использованы при создании и актуализации цифровых образовательных сред вузов и колледжей, при проектировании систем тьюторского сопровождения и адаптивных курсов [10, с. 8]. Предложенные подходы к формированию и интерпретации «цифрового слепка» дают администраторам и педагогам конкретный инструмент для перехода от деклараций о персонализации к ее практической реализации, помогая выстраивать более осмысленный и мотивирующий образовательный процесс, отвечающий вызовам стремительно меняющегося мира.

2. Материалы и методы

Настоящее исследование построено на принципах качественной методологии и носит поисковый, концептуализирующий характер. Его основная цель – не масштабная статистическая верификация, а глубинное

© Кротенко Т. Ю.

понимание и первичное смысловое освоение феномена «цифрового слепка» в контексте профессиональной педагогики. Для этого был избран метод полуструктурированных интервью, который идеально балансирует между фокусом на ключевых исследовательских вопросах и открытостью для новых, неожиданных перспектив, рождающихся в живом диалоге с компетентными носителями профессионального опыта.

Критически важным для такого подхода является обоснование малого объема выборки. В качественных исследованиях репрезентативность понимается иначе, чем в количественных парадигмах; здесь она измеряется не числом респондентов, а насыщенностью и смысловой глубиной получаемых данных. Группа из 15 экспертов является методологически оптимальной для достижения состояния «теоретической насыщенности» – момента, когда новые интервью перестают привносить принципиально новые концепты или аргументы, а лишь подтверждают и обогащают уже выявленные темы. Такой подход позволяет сосредоточиться не на широте охвата, а на углублённом анализе сложных субъективных позиций и тонкостях экспертных суждений, что можно считать его основным преимуществом.

Формирование выборки осуществлялось целенаправленно, чтобы обеспечить максимальную релевантность и многогранность перспектив. В исследовании приняли участие три ключевые группы, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с проектированием и реализацией образовательных траекторий. Первую группу составили пять преподавателей-методистов, практиков, которые ежедневно сталкиваются с задачей индивидуального подхода к студентам и имеют опыт тьюторского сопровождения. Вторую группу образовали четыре цифровых педагогических дизайнера, специалисты, которые переводят педагогические задачи на язык образовательных технологий и работают с цифровыми данными обучающихся. Третью группу представляли три администратора образования – руководители программ и подразделений, от чьего видения зависят институциональные решения и распределение ресурсов. Такой состав обеспечил целостный взгляд на проблему с позиций педагогики, технологий и управления.

Процедура сбора данных была организована как серия индивидуальных диалогов. Основой каждого интервью служил гибкий гайд, сфокусированный на четырех смысловых блоках: концептуальное понимание «цифрового слепка», видение его педагогического потенциала, оценка возможных рисков и барьеров, а также размышления об условиях практической реализации. Беседы, длившиеся около часа, проходили в доверительной атмосфере, побуждающей к развернутым, рефлексивным ответам. Все интервью, с согласия участников, были записаны на аудио и впоследствии дословно транскрибированы, что позволило сохранить для анализа не только содержание, но и живые языковые особенности высказываний.

Работа с полученным текстовым массивом велась методом тематического анализа. Этот процесс представлял собой не механическую сортировку, а творческое погружение и интерпретацию. После многократного вдумчивого чтения транскриптов было проведено кодирование с отметкой и маркировкой значимых высказываний, ярких метафор и повторяющихся идей. Следующим шагом стало выявление и консолидация первичных кодов в

© Кротенко Т. Ю.

более общие, формирующие темы, такие как «цифровой слепок как диалог», «этика цифровой прозрачности» или «институциональное сопротивление». Эти темы затем были пересмотрены, уточнены и выстроены в целостную смысловую карту, которая и легла в основу представления результатов. Такой метод анализа позволил услышать не только общий хор мнений, но и различить в нем отдельные, порой контрастные, профессиональные голоса, обогащающие общее понимание исследуемого феномена.

3. Основная часть

Поле экспертных позиций: ключевые темы и противоречия. Собранные в рамках исследования эмпирические данные позволили не только зафиксировать спектр мнений о методологии «цифрового слепка», но и выявить глубинные смысловые пласты, конституирующие отношение к цифровой персонализации в профессиональном педагогическом сообществе. Анализ транскриптов выявил три макротемы, вокруг которых кристаллизовались суждения экспертов: концептуальный образ «слепка», его воспринимаемый педагогический потенциал и область этико-гуманитарных рисков. Эти темы не существуют изолированно; они находятся в напряженном диалоге, отражая внутреннюю полемичность самой идеи оцифровки личности для образовательных целей.

Первая и фундаментальная тема – *концептуализация «цифрового слепка»*, которая варьировалась от сугубо инструментального до глубоко антропологического понимания. Цифровые дизайнеры (Группа Б) чаще описывали его в терминах «динамического дашборда», «интегрированного профиля компетенций» или «адаптивной образовательной карты». Как отметил один из респондентов, « <…> для меня это прежде всего *интерфейс для работы с образовательными данными* – инструмент, который визуализирует разрозненные активности студента в единую картину, чтобы мы могли принимать решения». В этом прослеживается технократический подход, где «слепок» – это модель для анализа и оптимизации, основанная на принципах имитационного моделирования [8, с. 125].

Напротив, преподаватели-методисты (Группа А) тяготели к более метафоричным и гуманистическим трактовкам. Для них «слепок» – это скорее «гипертекстовый портрет», «образовательный дневник в режиме реального времени» или даже «пространство для диалога». Яркой иллюстрацией служит реплика опытного педагога: «Важно, чтобы это был не паспорт с протоколами, а *живое зеркало*, в котором студент узнает не только свои оценки, но и свои интеллектуальные интересы, свои сильные стороны, которые он, возможно, сам не замечает». Здесь акцент смещается с контроля на рефлексию и самопознание. Администраторы (Группа В) занимали срединную позицию, видя в «слепке» прежде всего «управленческий инструмент для кастомизации программ» и «ресурс для обоснования индивидуальных учебных планов» [13, с. 111]. Эта полифония определений демонстрирует, что внедрение методологии потребует предварительной смысловой сборки, общего языка между технологами, педагогами и управленцами.

Вторая макротема – *педагогический и организационный потенциал* методологии. Все группы экспертов единодушно отмечали возможность преодоления формального, «безличного» подхода в массовом образовании.

© Кротенко Т. Ю.

Конкретные ожидания, однако, разнились. Преподаватели видели в «слепке» ключ к ранней диагностике познавательных трудностей и выстраиванию «точной» педагогической поддержки. «Сегодня я часто действую вслепую в первые месяцы работы с группой, – поделился один из интервьюеров. – А если бы у меня была возможность увидеть не просто оценки по прошлым курсам, а, скажем, *аналитику его дискуссий в форуме* или предпочитаемые форматы материалов, я мог бы с первых дней предложить ему релевантные задачи и ресурсы».

Цифровые дизайнеры говорили о потенциале для создания адаптивных сценариев обучения, где траектория автоматически подстраивается под продвижение студента. Администраторы же подчеркивали стратегический ресурс для всей образовательной организации: «Агрегированные и обезличенные “слепки” потока могут показать нам, *куда “уплывает” образовательный интерес* студентов, какие темы вызывают отторжение, где возникают системные сложности. Это данные для перепроектирования не просто курсов, а всей логики программы». Таким образом, «слепок» предстает не только как инструмент индивидуализации, но и как источник обратной связи для развития самой образовательной системы, ее постоянной настройки под изменяющийся запрос.

Третья, наиболее эмоционально насыщенная тема – *область рисков и этических вызовов.* Здесь позиции экспертов демонстрировали тревожное единодушие. На первый план вышел призрак «цифрового паноптикума» и усиления контроля. Преподаватель образно выразил общую озабоченность: «Есть опасность создать не зеркало для студента, а *досье для преподавателя.* Это может убить доверие, которое и есть основа педагогики. Образование – это всегда риск, эксперимент, возможность ошибиться. Если каждая ошибка немедленно фиксируется и заносится в “персональный файл”, мы вырастим не творческих специалистов, а осторожных исполнителей, боящихся лишний раз кликнуть не туда» [12, с. 96].

Цифровые дизайнеры, в свою очередь, указывали на технические и алгоритмические риски: «Слепок – это интерпретация данных. А интерпретацию закладываем мы, разработчики, со своими неизбежными когнитивными искажениями. Есть опасность *“зашить” в систему наши стереотипы* о “хорошем” и “плохом” студенте, что приведет к цифровому предопределению траектории, а не к ее свободному выбору» [3, с. 78]. Администраторы добавляли к этому институциональные риски, связанные с защитой персональных данных, угрозой их утечки и необходимостью выработки новых этических кодексов [9, с. 12]. Все респонденты сошлись во мнении, что без создания надежных правовых и этических “амортизаторов”, без прозрачных правил игры и, что особенно важно, без предоставления самому студенту прав полноправного владельца и соавтора своего «слепка», методология может быть дискредитирована и привести к результатам, противоположным заявленным гуманистическим целям.

Интерпретация результатов: основные теоретические положения. Синтез полученных данных позволяет перейти от эмпирических наблюдений к теоретическому обобщению. Проведенное исследование свидетельствует, что методология «цифрового слепка» не является техническим новшеством, которое можно механически имплантировать в существующую

© Кротенко Т. Ю.

образовательную ткань. Она выступает как *вызов* и одновременно *катализатор*, заставляющий явно или неявно отвечать на ключевые вопросы современной педагогики: что есть личность в образовательном процессе? Где проходит грань между поддержкой и тотальным контролем? Кто является субъектом проектирования траектории – система, педагог или сам обучающийся?

Образ «слепка», возникший в интервью, – это не статичный артефакт, а процессуальная реальность, «становящаяся» модель [1, с. 8]. Его успешность напрямую зависит от того, сумеем ли мы избежать двух крайностей: *редукционизма*, сводящего богатство личности к набору бинарных показателей и предсказательных алгоритмов, и *романтического идеализма*, полагающего, что технология сама по себе решит вековые педагогические проблемы. Практический путь лежит в разработке *гибридных моделей*, где машинный анализ больших данных служит не для принятия решений, а для создания «интеллектуальных подсказок» для педагога и студента, для организации содержательной рефлексии и навигации в море образовательных возможностей.

Теоретическая значимость исследования подтверждается выявленным запросом на новую педагогическую *метафору*, способную заменить устаревшие индустриальные образы «обработки» и «штамповки» кадров. Такой метафорой, отчасти прозвучавшей в интервью, может стать *«ландшафт»* или *«экосистема».* В этом случае «цифровой слепок» – это не ярлык, а уникальная «карта» этого ландшафта, которая помогает учащемуся и его наставнику совместно прокладывать маршрут, учитывая внутренний рельеф способностей и интересов (данные «слепка») и внешние образовательные «возвышенности» и «долины» (ресурсы программы). Это смещает фокус с управления индивидом на проектирование для него обогащенной, отзывчивой образовательной среды [19, с. 36].

Таким образом, исследование подтверждает центральный тезис о необходимости синтеза. «Цифровой слепок» обретает педагогический смысл только тогда, когда технологическая возможность *интеграции данных* встречается с гуманистической установкой на *интеграцию личности* в образовательный процесс как активного, рефлексирующего субъекта. Данные, собранные из различных цифровых сред, должны не складываться в досье, а «сплавляться» в целостный образ, открытый для интерпретации и развития. Этот процесс требует не только новых компетенций от педагогов (цифровая педагогическая диагностика, работа с данными), но и новой институциональной культуры, где ценность индивидуального пути будет закреплена не только в манифестах, но и в алгоритмах работы информационных систем, в критериях финансирования и в системе профессионального развития преподавателей. Только при таком комплексном подходе методология «цифрового слепка» сможет реализовать свой преобразующий потенциал и стать не инструментом слежения за образованием, а инструментом его очеловечивания в цифровую эпоху.

4. Выводы

Проведенное исследование позволяет утверждать, что концепция «цифрового слепка» выходит за рамки узкотехнологического решения и предстает значимым методологическим конструктом для переосмысления

© Кротенко Т. Ю.

основ проектирования профессионального образования. «Слепок» – это не просто архив данных, а динамическая модель диалога между личностью обучающегося и образовательной средой, инструмент, который может либо усилить гуманистический потенциал педагогики, либо, при непродуманном внедрении, обернуться системой тотального цифрового контроля. Основным результатом работы стало выявление этой фундаментальной двойственности и условий, при которых реализуется конструктивный, развивающий сценарий [18, с. 236].

Научная значимость результатов заключается, во-первых, в продуктивном преодолении междисциплинарного разрыва между педагогической антропологией и цифровой дидактикой. В статье предложена концептуальная рамка, в которой технические категории «профиля», «дашборда» и «аналитики» насыщаются философско-педагогическим содержанием, связываясь с понятиями образовательного потенциала, субъектности и рефлексивного проектирования. Во-вторых, исследование вносит вклад в теорию персонализации, уточняя, что в цифровую эпоху она не может ограничиваться вариативностью контента, но должна быть основана на целостном цифровом моделировании образовательной ситуации учащегося. Предложенный здесь подход, как представляется, – один из возможных путей для такого моделирования.

В-третьих, работа выявляет и концептуализирует ключевые оппозиции, структурирующие дискурс о цифровизации обучения: «инструмент контроля и пространство для диалога», «алгоритмическое предопределение и поддержка свободного выбора», «редукция личности к данным и их интеграция в целостный образ». Эти бинарности задают поле для дальнейших продуктивных дискуссий и теоретических поисков.

Практическая значимость выводов исследования носит конкретный и прикладной характер. Во-первых, сформулирован принципиальный императив опережающей этико-правовой регуляции. Любое внедрение элементов «цифрового слепка» должно начинаться не с закупки технологий, а с разработки прозрачных правил игры: четких регламентов сбора и использования данных, закрепления за студентом статуса владельца и соавтора своего цифрового образа, создания институциональных этических комитетов. Без этого доверие, являющееся основой педагогического процесса, будет неизбежно подорвано.

Во-вторых, определены ключевые направления трансформации профессиональных ролей в образовательной системе. От преподавателя требуется развитие компетенций цифрового тьютора, способного не столько «читать» аналитические отчеты, сколько интерпретировать их в диалоге со студентом, переводя данные в содержательную рефлексию. От цифровых дизайнеров – переход от создания замкнутых адаптивных систем к проектированию открытых, прозрачных и настраиваемых инструментов визуализации и навигации. От администрации – смена управленческой логики с контроля за выполнением стандартных нормативов на курирование процессов индивидуального проектирования траекторий и перераспределение ресурсов под эти задачи. Эти изменения, безусловно, сложны и требуют времени, но их необходимость, на наш взгляд, очевидна.

© Кротенко Т. Ю.

В-третьих, предложена стратегия постепенной, эволюционной апробации методологии. Первым шагом может стать не создание тотальной системы, а разработка локальных, факультативных инструментов «образовательного самоотслеживания» – цифровых портфолио, карт компетенций с самооценкой, интерактивных дневников профессионального роста. Это позволит наработать практический опыт, сформировать культуру работы с цифровым образом и выявить реальные, а не гипотетические, риски. Данный путь выглядит более реалистичным и менее рискованным, чем попытка немедленного масштабного внедрения.

Таким образом, настоящая работа показывает, что будущее персонализации в профессиональном образовании лежит не на пути слепой алгоритмизации, а на пути разумной антропологизации цифровых технологий. «Цифровой слепок» обретает смысл только как продолжение и усиление педагогического отношения, как средство сделать уникальность каждого учащегося не невидимой проблемой для системы, а центральным условием и ресурсом ее развития. Реализация этого потенциала – сложный вызов, требующий совместных усилий философов образования, педагогов-практиков, технологов и законодателей, но именно в этом направлении, как было показано в работе, лежит путь к образованию, которое не просто готовит кадры для экономики, но и выращивает целостных, рефлексирующих, свободных профессионалов.

Список литературы

1. **Абдулгалимов, Р. М.** Цифровые технологии как фактор повышения качества подготовки врачебных кадров / Р. М. Абдулгалимов, Г. Н. Абдулгалимова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 5–9.
2. **Абрамов, В. И.** Цифровые двойники: характеристики, типология, практики развития / В. И. Абрамов, В. В. Гордеев, А. Д. Столяров // Вопросы инновационной экономики. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 691–715. – DOI: 10.18334/vinec.14.3.121484.
3. А**нализ подходов** архитектурного проектирования цифровых двойников / Д. А. Гапанович, В. А. Тарасова, В. А. Сухомлин, В. П. Куприяновский // International Journal of Open Information Technologies. – 2022. – № 4. – С. 71–83.
4. **Атаян, А. М.** Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски / А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева, Л. Ю. Шарабаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 2(75). – С. 7–22.
5. **Везиров, Т. Г.** Цифровая образовательная среда как условие эффективного педагогического сопровождения образовательного процесса магистратуры / Т. Г. Везиров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 51–56.
6. **Вихман, В. В.** «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность / В. В. Вихман, М. В. Ромм // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 2. – С. 22–32.

© Кротенко Т. Ю.

7. **Змеев, О. В.** Антропология цифрового образования: субъект, данные, управление / О. В. Змеев. – Екатеринбург : УрФУ, 2024. – 188 с. – DOI: 10.15826/978-5-7996-3595-4.
8. **Корепанова, М. В.** Инновационная среда образовательного учреждения как условие профессионального развития молодого педагога / М. В. Корепанова, Е. В. Орлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 124–130.
9. **Макаров, В. Л.** Разработка цифровых двойников для производственных предприятий / В. Л. Макаров, А. Р. Бахтизин, Г. Л. Бекларян // Бизнес-информатика. – 2019. – Т. 13, № 4. – С. 7–16. – DOI: 10.17323/1998-0663.2019.4.7.16.
10. **Мелешко, Е. А.** Основные подходы к научно-исследовательской деятельности в современных условиях высших учебных учреждений / Е. А. Мелешко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – Т. 77, № 1. – С. 5–11.
11. **Мыльников, Л. А.** Количественное исследование эффективности информационной инфраструктуры на основе результатов имитационного моделирования / Л. А. Мыльников, Д. Э. Кунакбаев, А. А. Иванов // Информационные технологии и вычислительные системы. – 2025. – № 3. – С. 98–112.
12. **Павлова, Т. А.** Необходимость использования электронных образовательных ресурсов в современном образовательном процессе / Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – Т. 90, № 4. – С. 93–97.
13. **Попов, А. М.** Проблема управления информационной безопасностью при создании цифрового двойника дисциплины / А. М. Попов, В. В. Золотарев, Е. Ю. Кунц // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2022. – № 2(58). – С. 109–118.
14. **Развитие концепции** цифровых двойников / А. Ю. Анисимов, А. Н. Алексахин, С. А. Алексахина, Н. А. Бородина // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 6(155). – С. 780–785.
15. **Романовская, В. Е.** Цифровой двойник как математическая модель оптимизации системы: определение для педагогических задач / В. Е. Романовская // Цифровые технологии в экономике и промышленности : сб. тр. нац. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 22–23 нояб. 2019 г. / под ред. А. В. Бабкина. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 208–212.
16. **Столяров, А. Д.** Цифровые двойники в управлении: отраслевая специфика и практические аспекты создания / А. Д. Столяров, В. В. Гордеев, В. И. Абрамов // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 7. – С. 48–54. – DOI: 10.17513/snt.40084.
17. **Фиофанова, О. А.** Регуляция образовательных систем на основе больших данных: инфраструктурно-технологический и компетентностный аспекты / О. А. Фиофанова // Цифровая дидактика. – 2023. – № 1(5). – С. 45–59.

© Кротенко Т. Ю.

18. **Шипунова, О. Д.** Цифровые приложения и модели личности в контексте киберантропологии / О. Д. Шипунова, Е. Г. Поздеева, Л. И. Евсеева // Социология. – 2021. – № 5. – С. 234–239.
19. **Шумилова, Е. А.** Современное состояние проблемы формирования готовности будущих педагогов к использованию технологий конструирования цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности / Е. А. Шумилова, В. И. Грищенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 33–41.

Krotenko T. Yu.

The «Digital Imprint» Methodology: Designing Personalized Educational Pathways in Vocational Training Systems

The article is devoted to developing an anthropocentric «digital footprint» methodology as a foundation for the targeted design of personalized educational trajectories within professional training systems. Through a qualitative study involving a series of expert interviews with educators, digital designers, and administrators, the pedagogical potential, multifaceted ethical risks, and critical institutional conditions for implementing this methodology are analyzed. The author seeks to substantiate that the «digital footprint» can become a key tool not for control, but for productive pedagogical dialogue and reflective design, provided there is an unconditional priority of humanistic principles and balanced ethical-legal regulation. The study contributes to modern understandings of digital pedagogy and offers practical guidelines for the systemic modernization of educational systems.

Key words: *digital imprint, personalization, educational pathway, vocational training, digital pedagogy, educational data, digitalization ethics, instructional design*

© Кротенко Т. Ю.

УДК 37.018.43

Селиванова Елена Анатольевна,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
ГБУ ДПО «ЧИРО»
elena.selivanova@chiro74.ru

Педагогические условия интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов общеобразовательных организаций

В статье доказывается необходимость совершенствования профессионализма педагогов для повышения качества образования в стране. Обосновывается важность обмена знаниями в непрерывном развитии специалистов. Характеризуются возможности дополнительного профессионального образования в систематизации процесса обмена знаниями. Раскрываются педагогические условия интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов. Первое условие предполагает создание информационно-насыщенной среды, обеспечивающей безбарьерный доступ педагогов к профессионально ценной информации. Второе условие связывается с целесообразным применением методов нематериального стимулирования педагогов, обменивающихся знаниями, способствующими повышению качества образования. В качестве третьего условия предполагается обеспечить формирование комфортного психологического климата для продуктивного сотрудничества и сотворчества педагогов. Четвертое условие обеспечивает содействие педагогам в концептуализации знаний путем организации рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: *педагогические условия, интенсификация обмена знаниями, дополнительное профессиональное образование, педагоги общеобразовательных организаций, формальное повышение квалификации, неформальное повышение квалификации*

Актуальность. Рост профессионализма педагогических работников общеобразовательных организаций выступает важным условием повышения качества российского образования, обеспечения школьной успешности обучающихся, достижения технологического и мировоззренческого лидерства страны. Современные реалии диктуют новые требования к уровню знаний педагогов, которые должны характеризоваться многогранностью и глубиной. Педагогам сегодня важно ориентироваться в широком круге вопросов: нормативного, педагогического, психологического, предметного плана. Для того, чтобы уверенно владеть современными технологиями, цифровыми ресурсами, мотивационными приемами им следует непрерывно развиваться, обращаться к разным источникам знаний: не только материальным (цифровым, печатным), но и социальными (ученым, преподавателям, другим педагогам). Каждый субъект является уникальным носителем знаний.

© Селиванова Е. А.

Обмениваясь знаниями с другими людьми, педагог преумножает, обогащает свой интеллектуальный потенциал и повышает профессиональную ценность другого.

Обмен знаниями регулярно осуществляется в педагогической среде, однако нередко он носит формальный, нецеленаправленный, неупорядоченный характер, что требует более серьезного отношения к данному процессу специалистов образования. Особенно важно систематизировать обмен знаниями в сфере дополнительного профессионального образования, которая должна отвечать запросам педагогов и органов власти, предметно-содержательно и организационно-процессуально обеспечивать совершенствование профессиональных компетенций специалистов. Система повышения квалификации, как формального, так и неформального характера, является одним из факторов развития профессионализма педагогов. Однако нередко педагоги выступают пассивными участниками обучения, не стремятся активно дискутировать и делиться собственными методическими решениями, удачными педагогическими находками. Поэтому в рамках курсовой и межкурсовой подготовки, в процессах внутрикорпоративного обучения следует использовать технологии, методы и средства обучения, которые обеспечивают вовлеченность педагогов в процесс трансляции информации, повышают интенсивность процесса обмена профессиональными знаниями.

Степень разработанности. Стоит подчеркнуть, что вопросы обмена знаниями в педагогической среде исследовались различными учеными. Проблемы обмена знаниями между педагогами общеобразовательных школ изучались такими исследователями, как Т. Е. Андреева [11; 13], А. В. Сергеева [11; 13], А. А. Голубева [11], Я. Ю. Павлов [11], М. Н. Мациева [8], Н. У. Ярычев [8] и др. Указывается, что проблемы обмена знаниями выражаются в формализме, неразработанности административных механизмов управления знаниями в организации, привычке педагогов к автономной работе. Подчеркивается необходимость повышения мотивации педагогов к обмену знаниями, значимость разработки системы материального и нематериального стимулирования к результативному профессиональному взаимодействию.

Раскрываются возможности современных информационных систем в повышении интенсивности процесса обмена знаниями (О. И. Ваганова [15], А. В. Гладков [15], Е. Ю. Коновалова [15], И. Р. Воронина [15], Э. Д. Николаенко [9], Ш. А. Клеблеев [9] и др.). Констатируется важность обеспечения открытого доступа исследователей к науке, создающей основания для перехода к новой модели обмена знаниями. Отмечается, что развитие искусственного интеллекта позволяет разрабатывать платформы, систематизирующие базы знаний, интегрируя внешние источники и внутренние документы для целостной системы управления знаниями в организации.

Ряд исследователей рассматривает дополнительное профессиональное образование (ДПО) как важную среду обмена знаниями. В их числе А. С. Гаязов [2], Ю. К. Акчулпанов [2], Д. Ф. Ильясов [5], О. А. Ильясова [6], Т. А. Подольская [10] и др. Утверждается, что система ДПО создает условия для регионального инновационного развития как в институтах повышения

© Селиванова Е. А.

квалификации (развития образования), так и во внутрикорпоративном обучении педагогов. Раскрывается важность психологического обеспечения дополнительного профессионального образования, создания комфортных условий для профессионального взаимодействия педагогов, концептуализации, рефлексии и обмена психолого-педагогическими знаниями.

Указываются разные формы и методы обмена знаниями: сетевые сообщества педагогов (К. А. Дугина [4], А. Г. Донской [3], О. А. Сахно [3], В. Н. Макашова [3]), наставничество (Т. Б. Волобуева [1], Е. В. Владимирова [12], А. С. Ромашкина [12], П. М. Котляр [12], Н. В. Шляхтина [12]), мастер-классы (Н. Н. Уварова [14], Р. Р. Пихаев [14], А. А Бетмирзаев [14]). Отмечается важность формирования профессиональной педагогической коммуникации у будущих учителей с применением потенциала корпоративной культуры, построенной на информационном обмене и профессиональном взаимодействии (Г. С. Камерилова [7], Е. Л. Агеева [7], М. А. Губарева [7]). Подчеркивается значимость атмосферы сотрудничества, сотворчества и эффективного взаимодействия, необходимого для обмена знаниями между педагогами. Отмечается, что обмен знаниями способствует решению различных профессиональных задач в педагогической деятельности.

Таким образом, следует констатировать, что проблематика обмена знаниями, а также интенсификации данного процесса представлена в научных публикациях. Учеными исследованы формы и методы обмена знаниями, проблемы и результаты данной деятельности. Обозначены возможности дополнительного профессионального образования как среды для обмена знаниями между педагогами общеобразовательных организаций. Однако в исследованиях не описаны условия интенсификации обмена знаниями между педагогами, не раскрыты особенности их применения в дополнительном профессиональном образовании, например, в формальном и неформальном повышении квалификации педагогов общеобразовательных организаций.

В связи с этим возникает необходимость уточнения и реализации педагогических условий, которые позволят выстраивать эффективные коммуникаций в дополнительном профессиональном образовании педагогов, повысить интенсивность процессов обмена знаниями между педагогами общеобразовательных организаций.

Цель статьи – разработать и предложить теоретическую интерпретацию педагогических условий интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов общеобразовательных организаций.

Научная новизна исследования выражается в разработке педагогических условий, обеспечивающих интенсификацию обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов общеобразовательных организаций за счет создания комфортной, безбарьерной, мотивационной и эмоционально-смысловой среды. **Теоретическая значимость** работы состоит в том, что она вносит вклад в развитие педагогической науки, андрагогики и теории управления знаниями, создавая основу для перехода от стихийного обмена знаниями к управляемому процессу. **Практическая значимость исследования** заключается в возможности применения его результатов для совершенствования содержательно-смысловых и организационно-процессуальных аспектов

© Селиванова Е. А.

повышения квалификации педагогов, обновления механизмов внутрикорпоративного обучения педагогов школ.

Методы и методология исследования. Для достижения цели исследования нами использовались положения системного, андрагогического и средового подходов. Согласно положениям системного подхода, важно регулярно, упорядоченно, пролонгировано, результативно осуществлять обмен знаниями. Интенсивность обмена знаниями между педагогами общеобразовательных организаций будет достигать педагогических эффектов при условии обеспечения системности данного процесса. Андрагогический подход ориентирует преподавателей на учет возрастных и психологических особенностей обучения взрослых, их потребности в практическом применении знаний, профессионального опыта, готовности взаимодействовать в комфортной среде. В соответствии с данным подходом целесообразно применение активных методов обучения, рефлексивных сессий, стимулирующих слушателей к обобщению и концептуализации опыта, продуктивному взаимодействию, обмену мнениями, успешными практиками и идеями. Средовой подход ориентирует личность на максимальное использование потенциала окружающей среды, проектирование образовательного поля, наполненного активными обменными процессами в реальном и виртуальном пространстве. Образовательная среда должна ориентировать субъектов на продуктивное взаимодействие, творческость, коллективную работу и использование высокотехнологических средств для интенсивного обмена знаниями.

В качестве материалов и методов научного исследования выступили метод анализа научной литературы, метод синтеза теоретических идей. Осуществлена концептуализация авторского опыта, систематизация ключевых положений специалистов-андрагогов, направленных на интенсификацию обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов общеобразовательных организаций.

Основная часть. В соответствии с обозначенной методологией и на основании описанных методов нами были выделены четыре педагогических условия интенсификации обмена знаниями. Анализ научной литературы показал важность создания информационно-насыщенной среды, которая должна быть доступна для педагогов с целью поиска, обобщения, систематизации и сохранения информации. Современные цифровые технологии позволяют обеспечить безбарьерный доступ педагогов к профессионально ценным знаниям. Они отличаются научностью, практико-ориентированностью, соответствием современным задачам государственной образовательной политики. Исходя из вышеизложенного, первое педагогическое условие интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов предполагает *создание информационно-насыщенной среды, обеспечивающей безбарьерный доступ педагогов к профессионально ценной информации.*

В соответствии с данным условием во внутрикорпоративном обучении школьных педагогов следует обеспечить формирование единой базы знаний, к которой будет иметь доступ коллектив общеобразовательной организации для получения профессионально важной информации. Такая база данных может размещаться в локальной

© Селиванова Е. А.

папке, содержащей актуальные нормативные документы федерального, регионального, институционального уровней; методические материалы; научные публикации; презентации спикеров научно-практических конференций и пр. Важно также систематизировать печатные издания, которые раскрывают новые направления работы педагогов: применение искусственного интеллекта в образовании, патриотическое воспитание школьников, использование современных образовательных технологий, взаимодействие с различными контингентами обучающихся (мигрантами, девиантами, инвалидами и пр.). Целесообразно использовать возможности информационно-библиотечных центров, школьных библиотек в систематизации профессионально ценных для педагогов знаний.

Региональные институты развития образования также должны способствовать созданию информационно-насыщенной и безбарьерной среды для обеспечения доступа педагогов общеобразовательных организаций к профессионально ценной информации. Для этого следует использовать ресурсы реальных и виртуальных библиотек, сетевых профессиональных сообществ, образовательных платформ, на которых педагоги могут делиться знаниями, обсуждать современные проблемы образования, находить ценные педагогические разработки. Таким образом, преподаватели институтов развития образования могут указывать педагогам источники информации, содержащие тексты учебных пособий, видеолекций, программы мероприятий, сценарии классных часов и тренингов, выступающие релевантными и надёжными профессиональными знаниями.

Переходя ко второму педагогическому условию, отметим, что обмен профессиональными знаниями для педагогов может осуществляться в различной образовательной среде, в частности, на конференциях, мастер-классах, конкурсах профессионального мастерства, открытых уроках, дискуссиях, фокус-группах, вебинарах и даже в научно-популярных статьях и пр. Здесь происходит, как правило, обмен знаниями, способствующими повышению качества образования. Это связано с тем, что требования к предоставляемым материалам в большинстве случаев регламентированы (актуальность, научная новизна, практическая значимость) и предполагают экспертизу работ. Подготовка, проведение и участие в данных мероприятиях требуют определенной подготовки, временных, эмоциональных и физических затрат. В связи с чем не все педагоги в них активно участвуют. На этом основании следует обеспечить реализацию мотивационных мер для повышения интенсивности участия педагогов в мероприятиях обмена знаниями. Таким образом, второе условие обозначим, как *целесообразное применение методов нематериального стимулирования педагогов, обменивающихся знаниями, способствующими повышению качества образования.*

В соответствии с данным условием руководителям общеобразовательных организаций важно разработать и реализовать систему мер поддержки активных педагогов, используя как материальные, так и нематериальные стимулы: похвалу, благодарность, гибкий график и пр. Следует создать условия для повышения публикационной активности педагогов, участия в конкурсах профессионального мастерства, обеспечивая моральную

© Селиванова Е. А.

поддержку, условия для подготовки и демонстрации знаний, способствующих повышению качества образования.

В региональных институтах развития образования также важно выражать публичную благодарность активным педагогам, распространяющим знания, актуальные для коллег с целью повышения их уровня профессионального мастерства. Регулярно выступающим спикерам региональных и муниципальных мероприятий (семинаров, совещаний, конференций, форумов), педагогам-менторам, участвующим в реализации дополнительных профессиональных программ, целесообразно подготовить благодарственные письма, дипломы, сертификаты, в которых отражается вклад педагогов в совершенствование системы образования благодаря обмену знаниями.

Совершенно очевидно, что помимо таких крупных мероприятий, в которых осуществляется обмен знаниями, существуют и локальные, не столь массовые и энергоемкие мероприятия. Обмен знаниями между педагогами может происходить в рамках внутрикорпоративных совещаний, педагогических советов, на курсах повышения квалификации через профессиональную дискуссию, совместное решение педагогических ситуаций. Вполне логично, что более продуктивно профессиональный диалог будет осуществляться в комфортной атмосфере, благоприятном психологическом климате, среде сотворчества и сотрудничества между педагогами. В связи с чем третье условие обозначим как *формирование комфортного психологического климата для продуктивного сотрудничества и сотворчества педагогов.* Данное педагогическое условие подчёркивает значимость формирования комфортной и психологически безопасной для педагогов среды, где они будут уверенно высказывать свое мнение, предлагать нестандартные решения без страха критики и осуждения. Нередко педагоги испытывают тревожность не только на публичных выступаниях, но и в ситуациях коммуникации с новыми людьми, незнакомыми коллегами (например, в рамках курсовой подготовки). Поэтому профессиональное общение может осуществляться формально, неэмоционально, ригидно. Соответственно, ведущим подобных мероприятий как в рамках внутрикорпоративного обучения, так и при реализации дополнительных профессиональных программ целесообразно грамотно моделировать профессиональные дискуссии, избегать конфликтов, явной критики и осуждений участников коммуникации.

Также следует предлагать упражнения на сотрудничество, активные методы обучения (тренинг, деловую игру, круглый стол), стимулирующие педагогов к доверительному общению и эмоционально продуктивному взаимодействию. Уместно давать задания, активизирующие творческие способности педагогов (креативность, навыки визуализации информации): командные проекты в виде интеллект-карт, коллажей, инфографики. Тем самым создается благоприятная эмоциональная атмосфера, профессиональная среда, основанная на творчестве, принятии и поддержке коллег, что повышает готовность педагогов к обмену знаниями и интенсивность данного процесса.

Четвертое педагогическое условие является логическим продолжением третьего. Знания могут быть представлены в явном виде (конспекты, рекомендации, презентации, статьи, методические разработки) и в неявном

© Селиванова Е. А.

(мысли, идеи, суждения, догадки). Для того, чтобы неявные знания перешли в явные, более доступные для обмена, целесообразно применять рефлексивные техники. Они позволят обеспечить концептуализацию педагогического опыта и выступят основанием для последующей трансформации его в универсальные знания. Итак, четвёртое условие предполагает *содействие педагогам в концептуализации знаний путем организации рефлексивной деятельности.*

Существует множество психологических упражнений, логических методов и коуч-техник, активизирующих мыслительные процессы, аналитические способности и интуитивные догадки. Они могут использоваться в коммуникативных процессах как в рамках внутрикорпоративного обучения педагогов, так и при реализации дополнительных профессиональных программ в учреждениях повышения квалификации. Это SWOT-анализ, метод GROW, метод SMART, направленные на постановку целей, анализ ресурсов и дефицитов, осуществление общего планирования деятельности. Также целесообразно использовать такие техники, как «Колесо баланса», «Техника открытых вопросов», техника «Три стула» и пр. Для концептуализации знаний уместно применять методы, запускающие ассоциативное мышление педагогов: интеллект-карты, метафорические карты, ассоциативный метод К. Юнга и др.

Данные техники универсальны, их применение способствует повышению рефлексивности педагогов, включающей как логический анализ, так педагогическую интуицию. Они способствуют генерации креативных идей, нахождению нестандартных решений классических проблем, разработке методических продуктов, выявлению оснований для реализации инновационных проектов. В результате неявные знания становятся более осознаваемыми, артикулируемыми и доступными для их концептуализации и последующей трансляции.

Таким образом, обозначенные педагогические условия способствуют формированию безбарьерной, эмоционально комфортной, мотивационно подкрепленной и творчески насыщенной образовательной среды, обеспечивающей продуктивные педагогические коммуникации. Такие коммуникации позволяют интенсифицировать процесс обмена знаниями в формальном и неформальном обучении педагогов, дополнительном профессиональном образовании специалистов.

Итак, первое условие предполагает создание информационно-насыщенной среды, обеспечивающей безбарьерный доступ педагогов к профессионально ценной информации. Для его реализации следует формировать «банки данных», «базы знаний», доступные для педагогов как в рамках внутрикорпоративного обучения, так и в институтах повышения квалификации. Второе условие связывается с целесообразным применением методов нематериального стимулирования педагогов, обменивающихся знаниями, способствующими повышению качества образования. В соответствии с ним административному корпусу следует поощрять наиболее активных педагогов, принимающих участие в мероприятиях муниципального, регионального и федерального уровней (конференциях, семинарах, конкурсах и пр.), посвящённых проблемам повышения качества образования. В качестве третьего условия предполагается

© Селиванова Е. А.

обеспечить формирование комфортного психологического климата для продуктивного сотрудничества и сотворчества педагогов. В связи с чем ответственным, модераторам, кураторам образовательных мероприятий следует грамотно управлять коммуникативным процессом, способствовать созданию атмосферы принятия и недопущения деструктивной критики, вовлекать педагогов в творческие проекты и задания. Четвертое условие обеспечивает содействие педагогам в концептуализации знаний путем организации рефлексивной деятельности. Оно предполагает применение методов целеполагания, логического анализа и интуитивного поиска для инициации размышлений, обобщения опыта, концептуализации смыслов, выступающих основаниями для трансформации неявных знаний в явные с целью их обмена.

Выводы. Таким образом, профессиональное развитие педагогов выступает важным фактором повышения качества образования. Для обеспечения его непрерывности важно использовать потенциал самих педагогов, их опыт и знания, которые могут стать предметом успешного распространения. Наиболее управляемым процесс обмена знаниями между педагогами представляется нам в системе дополнительного профессионального образования. Для его интенсификации следует создать определённую среду, обеспечить условия повышения активности, целенаправленности, результативности. В статье представлены педагогические условия интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов. Они отличаются научной новизной, так как до настоящего времени не были систематизированы и описаны в исследованиях ученых-андрагогов. Практическую значимость результаты исследования представляют для преподавателей региональных институтов развития образования, центров повышения квалификации специалистов системы образования, осуществляющих реализацию дополнительных профессиональных программ и организующих мероприятия в рамках неформального обучения педагогов. Данные условия также применимы для интенсификации обмена знаниями во внутрикорпоративном обучении педагогов. Их учет руководителями школ позволит обеспечить непрерывность профессионального роста педагогов, повысить конкурентоспособность образовательной организации и престиж педагогического труда. **Перспективы исследования** связываются с разработкой принципов интенсификации обмена знаниями в дополнительном профессиональном образовании педагогов, формированием модели данного процесса.

Список литературы

1. **Волобуева, Т. Б.** Формирование экосистемного механизма в дополнительном профессиональном обучении педагогов / Т. Б. Волобуева // Нижегородское образование. – 2024. – № 3. – С. 75–82.
2. **Гаязов, А. С.** Интеграция дополнительного профессионального образования в инновационную среду регионального развития / А. С. Гаязов, Ю. К. Акчулпанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 1(62). – С. 38–48. – DOI: 10.24412/2076-8907-2025-162-38-48.

© Селиванова Е. А.

3. **Донской, А. Г.** Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников / А. Г. Донской, О. А. Сахно, В. Н. Макашова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 2(47). – С. 15–30.
4. **Дугина, К. А.** Сообщества педагогов как форма самоуправления неявными знаниями / К. А. Дугина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2(59). – С. 111–116. – DOI: 10.26105/SSPU.2019.59.2.014.
5. **Ильясов, Д. Ф.** Концептуализация педагогического опыта как направление научно-методической деятельности педагога общеобразовательной школы / Д. Ф. Ильясов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 4(9). – URL: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN421.pdf (дата обращения: 22.09.2026).
6. **Ильясова, О. А.** Организационно-педагогические условия развития системы внутрикорпоративного обучения педагогов в общеобразовательной организации / О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 4(61). – С. 37–49. – DOI: 10.24412/2076-8907-2024-461-37-49.
7. **Камерилова, Г. С.** Потенциал корпоративной культуры в формировании профессиональной педагогической коммуникации / Г. С. Камерилова, Е. Л. Агеева, М. А. Губарева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 174–181.
8. **Мациева, М. Н.** Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации / М. Н. Мациева, Н. У. Ярычев // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10–1. – С. 176–180.
9. **Николаенко, Э. Д.** Разработка клиентской части платформы для обмена опытом в области программных проектов / Э. Д. Николаенко, Ш. А. Клеблеев // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2025. – № 1(47). – С. 43–53.
10. **Подольская, Т. А.** Психологическое обеспечение дополнительного профессионального образования / Т. А. Подольская // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1(2). – С. 107–111.
11. **Проблемы обмена** знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ / Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. – 2012. – № 3. – С. 78–105.
12. **Реверсивное наставничество**: ресурс профессионального развития педагогов и управленцев / Н. В. Шляхтина, Е. В. Владимирова, А. С. Ромашкина, П. М. Котляр // Образовательная панорама. – 2023. – № 2(20). – С. 71–77.
13. **Сергеева, А. В.** Как управленческие практики влияют на обмен знаниями между сотрудниками? / А. В. Сергеева, Т. В. Андреева // Результаты исследования в средних школах. Российский журнал менеджмента. – 2014. – № 12(2). – С. 67–98.
14. **Уварова, Н. Н.** Эффективные методы организации учебной деятельности на курсах повышения квалификации для руководителей

© Селиванова Е. А.

школьных спортивных клубов г. Москвы / Н. Н. Уварова, Р. Р. Пихаев А. А. Бетмирзаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–1. – С. 298–301.

15. **Цифровые технологии** в образовательном пространстве / О. И. Ваганова, А. В. Гладков, Е. Ю. Коновалова, И. Р. Воронина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 53–56. – DOI: 10.26140/bgz3-2020-0902-0012.

Selivanova E. A.

Pedagogical conditions for intensifying knowledge exchange in continuing professional education of teachers in general education organizations

This article highlights the need to improve teachers' professionalism to enhance the quality of education in the country. The importance of knowledge exchange in the continuous development of specialists is substantiated. The potential of continuing professional education for systematizing the knowledge exchange process is described. Pedagogical conditions for intensifying knowledge exchange in continuing professional education of teachers are explored. The first condition involves creating an information-rich environment that ensures barrier-free access for teachers to professionally valuable information. The second condition involves the appropriate use of non-material incentives for teachers who exchange knowledge, thereby improving the quality of education. The third condition involves creating a comfortable psychological climate for productive collaboration and co-creation among teachers. The fourth condition ensures that teachers are supported in conceptualizing knowledge through the organization of reflective activities.

Key words: *pedagogical conditions, intensifying knowledge exchange, continuing professional education, teachers of general education organizations, formal professional development, informal professional development*

© Селиванова Е. А.

УДК 378.147:34:004.9

Яшин Сергей Владимирович,
канд. юрид. наук, доцент
кафедры деятельности ОВД в особых условиях
ФГКОУ ВО «СПбУ МВД России»
sergei-yashin@yandex.ru

Развитие критического мышления у студентов-юристов через деловые игры и симуляции правоприменительной деятельности

В статье исследуется потенциал деловых игр и симуляционных технологий как средств формирования критического мышления будущих юристов в процессе моделирования правоприменительной деятельности. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретической подготовкой студентов и требованиями практической юридической деятельности в условиях динамично меняющегося законодательства. Рассматриваются классификация интерактивных методов, их дидактический потенциал, а также практические аспекты моделирования судебных процессов и иных форм правоприменительной деятельности. Сделан вывод о необходимости системной интеграции игровых технологий в образовательные программы юридических вузов как условия подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: *деловые игры, симуляционные технологии, критическое мышление, интерактивные методы обучения, кейс-методы, ролевые игры*

1. Вводная часть

Постановка проблемы. Современное юридическое образование переживает период глубинной трансформации, вызванной как внешними факторами (динамичные изменения законодательства, цифровизация правовых коммуникаций, появление новых форм юридической практики), так и внутренними противоречиями традиционной модели подготовки кадров. Ключевым из таких противоречий остается разрыв между фундаментальной теоретической подготовкой студентов и их способностью эффективно применять полученные знания в реальных ситуациях правоприменительной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска образовательных технологий, способных обеспечить формирование у будущих юристов не только системы профессиональных знаний, но и комплекса метапрофессиональных компетенций, среди которых центральное место занимает критическое мышление и подтверждается возрастающим интересом научного сообщества к проблемам практико-ориентированного обучения, что находит отражение в публикации Т. В. Яковенко по формированию проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов [13]. Как справедливо отмечает А. Р. Карачаев, «интерактивные методы обучения способны выработать у студентов социально полезные для юриста знания и навыки, качества и компетенцию,

© Яшин С. В.

необходимые для профессионального становления и развития» [3, с. 169]. Более того, ценность интерактивных методов подтверждается и в контексте обучения правоведению студентов непрофильных специальностей, где они способствуют формированию базовой правовой культуры и развитию аналитических способностей, необходимых любому специалисту [4, с. 210].

Целью настоящей статьи является выявление и обоснование дидактического потенциала деловых игр и симуляционных технологий как средств развития критического мышления будущих юристов в процессе моделирования правоприменительной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в систематизации современных подходов к классификации интерактивных методов обучения в юридическом образовании и в обосновании их специфического вклада в формирование отдельных компонентов критического мышления (аналитического, рефлексивного, аргументационного, прогностического).

Степень разработанности проблемы. Теоретические основы применения игровых методов в профессиональном образовании заложены в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Г. П. Щедровицкого. В контексте юридического образования вопросы использования интерактивных методов исследовались А. И. Каюмовой, которая подчеркивает, что «использование таких методов обучения в преподавании юридических дисциплин позволяет качественно обновить содержание обучения, объединяя учебную, учебно-методическую и научно-исследовательскую работу, теорию и практику, классические методы обучения и инновационные подходы» [5, с. 554].

Существенный вклад в разработку проблематики внесли А. К. Орозбаева, анализирующая эффективность кейс-методов и ролевых игр [8], А. Р. Карачаев, предложивший развернутую классификацию интерактивных методов правового обучения [3, с. 170], а также М. И. Агабалаев, исследовавший способы реализации интерактивного обучения на уроках права [1, с. 38]. Вопросы применения ситуационных заданий как интерактивного средства обучения правовым дисциплинам рассматриваются в работе А. В. Шестаковой и В. Р. Якупова [12]. Обзор современных методов преподавания правовых дисциплин, включая дискуссионные и игровые технологии, представлен также в статье К. А. Романчук и А. А. Файзулиной [10, с. 10].

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «критическое мышление юриста» применительно к задачам профессиональной подготовки и в выявлении механизмов его формирования средствами игровых и симуляционных технологий.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных выводов для совершенствования образовательных программ юридических вузов, разработки учебно-методических материалов и внедрения инновационных форм проведения практических занятий.

2. Данные о методах и методологии проводимого исследования

Методы и методология исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования критического мышления в единстве его целевых, содержательных и операциональных характеристик.

© Яшин С. В.

В работе использованы методы теоретического анализа (историографический, сравнительно-сопоставительный), обобщение педагогического опыта, а также метод моделирования образовательных ситуаций.

3. Основная часть

Профессиональная деятельность юриста по своей природе является аналитико-конструктивной, требующей постоянной работы с информацией, ее интерпретации, оценки и использования для обоснования правовых позиций. В этом контексте критическое мышление выступает не просто общеинтеллектуальным навыком, а профессионально значимым качеством, обеспечивающим способность специалиста:

– выявлять логические противоречия в аргументации сторон;

– оценивать достоверность и допустимость доказательств;

– прогнозировать возможные правовые последствия принимаемых решений;

– рефлексировать собственные профессиональные действия;

– адаптироваться к изменяющимся условиям.

В структуре критического мышления юриста могут быть выделены следующие компоненты:

1. Аналитический – способность к расчленению правовой ситуации на составляющие элементы, выявлению существенных и несущественных признаков.

2. Аргументационный – умение выстраивать логически непротиворечивую систему доводов и контраргументов.

3. Рефлексивный – способность к самооценке и коррекции собственных профессиональных действий.

4. Прогностический – умение предвидеть развитие правовой ситуации и последствия принимаемых решений.

Традиционные формы обучения (лекции, семинары, решение задач) обладают ограниченным потенциалом в формировании данных компонентов, поскольку предполагают преимущественно репродуктивную деятельность студентов. Преодоление этого ограничения возможно через внедрение активных и интерактивных методов, в первую очередь – деловых игр и симуляционных технологий.

Для системного анализа дидактического потенциала игровых и симуляционных технологий необходимо обратиться к классификации интерактивных методов обучения. Наиболее обоснованной представляется классификация, предложенная Л. Н. Вавиловой и Т. Н. Паниной, которую цитирует А. Р. Карачаев. В соответствии с ней интерактивные методы обучения делятся на три категории:

– игровые методы, включающие: творческие игры, деловые игры, дидактические игры, организационно-деятельные игры, ролевые игры;

– дискуссионные методы, включающие: групповую дискуссию, разбор определенной ситуации, диалог;

– тренинговые методы, включающие: сензитивные тренинги, коммуникативные тренинги [3, с. 170].

Для юридического образования наибольший интерес представляют игровые методы (в первую очередь деловые и ролевые игры), а также

© Яшин С. В.

дискуссионные методы (особенно разбор конкретных правовых ситуаций – кейс-методы).

Деловые игры в юридическом образовании: дидактический потенциал

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для соответствующей сферы практики. В юридическом образовании классическим примером деловой игры выступает модельный судебный процесс, в ходе которого студенты распределяют роли участников судопроизводства и воспроизводят процессуальные процедуры.

Как отмечает А. Ю. Куприянов, деловая игра, сочетая в себе черты интерактивного и дискуссионного метода, способствует не только закреплению теоретических знаний, но и выработке у студентов навыков коллективного взаимодействия, аргументации и принятия решений в условиях, максимально приближенных к реальной правоприменительной практике [6, с. 23].

Дидактический потенциал деловой игры проявляется в нескольких аспектах:

– мотивационном, игровая форма создает эмоциональную вовлеченность и личностную заинтересованность в результате;

– деятельностном, студент не просто наблюдает, но совершает профессиональные действия, несущие ответственность за их последствия;

– рефлексивном, в процессе игры и последующего анализа формируется способность оценивать собственные действия и действия других участников.

Как подчеркивает А. Р. Карачаев, «имитируя различные правовые ситуации, преподаватель показывает студентам важность применения полученных знаний в реальной жизни и степень их успешности как будущих профессионалов своего дела. В ходе деловой игры студенты получат представление об эмоционально-личностной характеристике будущей профессии, поймут свои упущения в знаниях» [3, с. 171].

Ролевые игры и моделирование правоприменительной деятельности

Ролевые игры представляют собой разновидность игровых методов, в которых участники действуют в рамках заданных ролей, руководствуясь характером роли и внутренней логикой среды. В юридическом образовании ролевые игры позволяют моделировать широкий спектр ситуаций правоприменительной деятельности: судебные заседания, переговоры, консультации клиентов, следственные действия.

Практическая значимость ролевых игр заключается в том, что они способствуют «развитию коммуникативных и организационных навыков, так как студенты вовлекаются в симуляцию судебных процессов, консультаций и переговоров» [6, с. 164]. В процессе такой симуляции студенты не только применяют теоретические знания, но и осваивают профессиональные коммуникативные практики, учатся аргументировать свою позицию, реагировать на контраргументы, соблюдать процессуальные нормы.

Каюмова А. И. подчеркивает, что «использование таких методов обучения в преподавании юридических дисциплин позволяет качественно обновить содержание обучения, объединяя учебную, учебно-методическую и научно-исследовательскую работу, теорию и практику, классические методы обучения и инновационные подходы» [5, с. 554].

© Яшин С. В.

Методика организации деловых игр в преподавании правовых дисциплин

Анализ педагогической литературы позволяет выделить основные этапы организации деловой игры в образовательном процессе юридического вуза:

1. Подготовительный этап включает комплекс мероприятий по проектированию игрового формата: разработку сценария и регламента игры, конструирование модели правовой ситуации, определение ролевого состава участников, а также подготовку необходимых материалов и нормативно-правовой базы.

2. Вводный этап предполагает непосредственное погружение участников в игровую ситуацию: постановку проблемы и целеполагание, ознакомление с правилами, окончательное распределение ролей и формирование игровых групп.

3. Основной этап включает самостоятельную работу участников в рамках заданных ролей, межгрупповое взаимодействие, дискуссию, выработку решений. На этом этапе «каждая группа выдвигает результат, в данном случае суждение своей деятельности. Оппоненты задают вопросы. В завершение формируется общее мнение на проблемную ситуацию» [1, с. 38].

4. Этап анализа и обобщения завершает игровой цикл и включает подведение итогов, коллективную рефлексию, самооценку и внешнюю оценку работы участников, а также формулирование выводов и практических рекомендаций. На данном этапе эксперты (преподаватель или специально назначенные студенты) «проводят анализ оценивания работы, формулируют результаты, обобщают все высказанные пути решений». Педагог, в свою очередь, осуществляет комплексную оценку всей работы, анализируя как творческую составляющую, так и эффективность выбранных участниками способов решения поставленной проблемы [1, с. 38].

Важно отметить, что эффективность деловой игры во многом зависит от качества ее методической разработки и профессионализма преподавателя, который должен выступать не транслятором готовых знаний, а фасилитатором, направляющим дискуссию и помогающим студентам самостоятельно приходить к обоснованным выводам.

Кейс-метод как технология развития аналитического мышления

Наряду с деловыми играми, значительным потенциалом в формировании критического мышления обладает кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций). Как отмечает А. К. Орозбаева, «кейс-методы позволяют студентам разбирать реальные или смоделированные правовые ситуации, обучаясь применять теоретические знания на практике» [8, с. 163].

В педагогической практике анализ конкретных ситуаций (казусов) зарекомендовал себя как один из ключевых методов, позволяющих обучающимся применять теоретические знания для решения практических задач [2, с. 384]

Преимущества кейс-метода в юридическом образовании заключаются в следующем:

– ориентация на реальные правовые коллизии, что повышает практическую значимость обучения;

© Яшин С. В.

– развитие навыков правового анализа и интерпретации норм;

– формирование умения работать с большими объемами информации, выделять существенные факты;

– стимулирование дискуссии и обмена мнениями, что способствует развитию аргументационных навыков.

Шестакова А. В. и Якупов В. Р. в своем исследовании, посвященном ситуационным заданиям как интерактивному средству обучения правовым дисциплинам, подчеркивают, что использование таких заданий позволяет «не только закрепить теоретические знания, но и развить практические навыки их применения, что особенно важно для будущих юристов» [12, с. 45].

Интеграция интерактивных методов в образовательный процесс

Орозбаева Г. Н. в своем исследовании современной дидактики и особенностей изучения права в вузе подчеркивает, что «социально-экономические изменения всего мирового сообщества требуют пересмотра сформировавшейся традиционной системы образования. В связи с этим актуальными являются вопросы развития отечественного образования в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, развитие креативного мышления, внедрение научных достижений [8, с. 111].

Эффективность применения игровых и симуляционных технологий зависит от соблюдения комплекса методических условий. И. Н. Петрова отмечает, что «урок-игра как вид интерактивного метода обучения позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, развить их творческие способности и коммуникативные навыки» [9, с. 313].

К числу ключевых условий успешной интеграции относятся:

– системность включения – использование интерактивных методов не как эпизодических мероприятий, а как системного компонента образовательной программы;

– постепенное усложнение – переход от простых ролевых ситуаций к комплексным деловым играм, требующим интеграции знаний из различных отраслей права;

– рефлексивное сопровождение – обязательный анализ результатов игры с выявлением успешных стратегий и типичных ошибок;

– методическая поддержка – наличие качественных учебно-методических материалов, сценариев игр, банка правовых ситуаций.

4. Выводы и перспективы исследования

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Критическое мышление является ключевой профессиональной компетенцией современного юриста, обеспечивающей эффективность правоприменительной деятельности в условиях информационной неопределенности и усложнения правовых коллизий.

2. Деловые игры и симуляционные технологии обладают значительным дидактическим потенциалом в формировании компонентов критического мышления, поскольку создают условия для активной, мотивированной и рефлексивной деятельности студентов в контексте, моделирующем реальную профессиональную практику.

3. Наиболее продуктивной классификацией интерактивных методов для целей юридического образования является их деление на игровые (деловые и

© Яшин С. В.

ролевые игры), дискуссионные (кейс-методы) и тренинговые методы. Каждая из этих групп вносит специфический вклад в развитие профессиональных компетенций будущих юристов.

4. Эффективность применения игровых и симуляционных методов зависит от соблюдения комплекса методических условий: системности включения, постепенного усложнения, рефлексивного сопровождения, качественной методической поддержки.

5. Интеграция интерактивных методов в образовательный процесс юридических вузов выступает действенным механизмом качественного обновления содержания обучения, обеспечивая органичное сочетание теоретической подготовки и практико-ориентированных подходов, синтез традиционных методик и инновационных технологий. Это, в свою очередь, создает основу для формирования конкурентоспособных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в динамично изменяющейся правовой среде и оперативно адаптироваться к ее трансформациям.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев и диагностического инструментария для оценки уровня сформированности критического мышления у будущих юристов, а также с изучением возможностей интеграции цифровых технологий и искусственного интеллекта в симуляционные образовательные среды. Как отмечает Л. Х. Урусова, применение интерактивных цифровых технологий в процессе обучения позволяет существенно расширить дидактические возможности моделирования профессиональных ситуаций, обеспечивая визуализацию сложных процессов и повышая вовлеченность обучающихся [11, с. 458]. Особого внимания заслуживает исследование потенциала виртуальных симуляторов для моделирования сложных правовых ситуаций, требующих междисциплинарного подхода и коллективного принятия решений.

Список литературы

1. **Агабалаев, М. И.** Способы реализации интерактивного обучения на уроках права / М. И. Агабалаев // Вестник Социально-педагогического института. – 2021. – № 2(38). – С. 36–39.
2. **Аушева, З. А.** Возможности использования интерактивных технологий для активизации познавательной деятельности обучающихся 7-го класса при изучении основ российского права на уроках обществознания / З. А. Аушева // Молодой ученый. – 2024. – № 52(551). – С. 383–385.
3. **Карачаев, А. Р.** Интерактивные методы правового обучения / А. Р. Карачаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–1. – С. 169–171.
4. **Карпенюк, О. С.** Интерактивные методы обучения правоведению студентов непрофильных факультетов / О. С. Карпенюк // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. – 2022. – № 1(69). – С. 209–213. – DOI: 10.26456/vtpravo/2022.1.209.
5. **Каюмова, А. И.** Интерактивные методы в процессе преподавания правовых дисциплин / А. И. Каюмова // Законность и правопорядок: история, современность, актуальные проблемы : материалы VIII Всерос. межвузовской студенческой науч. конф., г. Москва, МПГУ,

© Яшин С. В.

28 нояб. 2023 г. / под общ. ред. С. В. Ширяевой. – Москва, 2024. – С. 552–555.

6. **Куприянов, А. Ю.** Деловая игра как интерактивный и дискуссионный метод обучения праву / А. Ю. Куприянов // Право и государство. – 2022. – № 8(212). – С. 21–24.
7. **Орозбаева, А. К.** Интерактивные методы обучения в юридических дисциплинах: кейс-методы и ролевые игры / А. К. Орозбаева // Вестник Ошского государственного университета. Право. – 2024. – № 2(5). – С. 160–167. – DOI: 10.52754/16948661_2024_2(5)_24.
8. **Орозбаева, Г. Н.** Современная дидактика и особенности изучения права в вузе / Г. Н. Орозбаева // Известия ВУЗов Кыргызстана. – 2024. – № 6. – С. 110–115.
9. **Петрова, И. Н.** Урок-игра как вид интерактивного метода обучения на уроках права / И. Н. Петрова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Чебоксары, 16 дек. 2025 г. / [гл. ред. Мурзина Жанна Владимировна]. – Чебоксары, 2025. – С. 313–314.
10. **Романчук, К. А.** Современные методы преподавания правовых дисциплин / К. А. Романчук, А. А. Файзулина // Диалог. – 2025. – № 3(33). – С. 10–11.
11. **Урусова, Л. Х.** Применение интерактивных цифровых технологий в процессе современного обучения / Л. Х. Урусова // Право и управление. – 2023. – № 10. – С. 456–459.
12. **Шестакова, А. В.** Ситуационные задания как интерактивное средство обучения правовым дисциплинам в профессиональной образовательной организации : выпускная квалификационная работа по направлению: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям); направленность: «Правоведение и правоохранительная деятельность» / Шестакова Анастасия Викторовна ; Южно-Уральский гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск, 2025. – 77 с.
13. **Яковенко, Т. В.** Метод сквозного проектного преемства как педагогическая стратегия непрерывного развития проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов / Т. В. Яковенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 125–132. – EDN: JCLBVS.

© Яшин С. В.

Yashin S. V.

Business games and simulation technologies as a means of developing critical thinking in future lawyers when simulating law enforcement activities

This article explores the potential of business games and simulation technologies as a means of developing critical thinking in future lawyers through the simulation of law enforcement activities. The relevance of this topic stems from the need to bridge the gap between students' theoretical training and the requirements of practical legal practice in a dynamically changing legal environment. The classification of interactive methods, their didactic potential, and the practical aspects of simulating court proceedings and other forms of law enforcement are examined. A conclusion is reached regarding the need for systematically integrating gaming technologies into law school curricula as a prerequisite for training competitive professionals.

Key words: *business games, simulation technologies, critical thinking, interactive teaching methods, case studies, role-playing games*

© Яшин С. В.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.1:159.922.7

Вербовский Александр Владимирович,
канд. пед. наук, доцент,
ученый секретарь ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
sekretarus@lgpu.org

Лащенова Ирина Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
irinamir22@list.ru

Формирование субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста на основе воспитательных практик

Статья посвящена проблеме формирования субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа современных российских исследований рассматриваются теоретико-методологические основы субъектной позиции родителей, выявляются критерии ее сформированности, анализируются эффективные воспитательные практики взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей. Авторами подтверждается, что становление субъектной позиции родителей возможно при реализации деятельностного подхода, организации полисубъектного взаимодействия в триаде «педагог – родитель – ребенок» и использовании активных форм вовлечения семьи в образовательный процесс.

Ключевые слова: *субъектная позиция родителей, старший дошкольный возраст, воспитательные практики, деятельностный подход, триада «педагог – родитель – ребенок», детско-родительские отношения*

Введение. Современная образовательная политика Российской Федерации, закрепленная в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программе дошкольного образования, декларирует партнерство с семьей как ведущий принцип. В пункте 3.2.5 ФГОС ДО указывается, что для успешной реализации образовательной программы должна обеспечиваться поддержка родителей в воспитании детей, а также вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, включая создание образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Однако, как показывает анализ современных исследований, на практике сохраняется разрыв между декларируемыми ценностями и реальным характером взаимодействия дошкольных образовательных

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

учреждений (далее – ДОУ) с семьями воспитанников. Родители зачастую занимают пассивную позицию «стороннего наблюдателя», делегируя функции воспитания и развития ребенка педагогам, либо выступают в роли критиков, не удовлетворенных качеством образовательных услуг. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования субъектной позиции родителей – их способности выступать активными, инициативными и ответственными участниками образовательного процесса.

Степень разработанности проблемы в отечественной науке представлена работами К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова, в которых субъектность рассматривается как базовая характеристика человека. Применительно к родительству данная категория анализируется в исследованиях Н. В. Володько, Е. Ю. Волчегорской, М. М. Емельяновой, Я. А. Плачковой, Ю. В. Толмачевой, И. Г. Суворовой, В. В. Халиковой и др. Несмотря на наличие значительного числа работ, практические механизмы формирования субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста посредством воспитательных практик остаются недостаточно систематизированными.

Цель настоящей статьи – на основе анализа современных российских исследований охарактеризовать теоретические основы и практические пути формирования субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста посредством воспитательных практик взаимодействия ДОУ с семьей.

Научная новизна заключается в систематизации педагогических условий и воспитательных практик, обеспечивающих формирование субъектной позиции родителей в триаде «педагог – родитель – ребенок» на этапе старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость статьи состоит в уточнении структуры субъектной позиции родителей (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный, рефлексивный компоненты) и обосновании деятельностного подхода как методологической основы ее формирования. Практическая значимость определяется возможностью использования выделенных эффективных воспитательных практик в деятельности дошкольных образовательных организаций.

Методы и методология исследования. Теоретико-методологической основой статьи выступают субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), концепция полисубъектного взаимодействия в образовании, положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования о партнерстве с семьей. В работе использованы методы теоретического анализа и обобщения современных российских эмпирических исследований по проблеме формирования субъектной позиции родителей, сравнительный анализ воспитательных практик, систематизация педагогических условий.

Основная часть исследования. Категория «субъектность» является одной из ключевых в современной отечественной психологии и педагогике. Как отмечают Т. И. Бонкало, В. М. Гребенникова, В. К. Игнатович, в научном дискурсе субъектность трактуется как фундаментальное свойство человека, реализуемое через его деятельностную природу. Именно она

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

обеспечивает способность индивида к самовоспроизводству, осмысленному проектированию жизненного пути, формированию рефлексивных отношений с собой и миром, а также к конструированию собственной онтологической реальности. В работах К. А. Абульхановой-Славской субъектность представлена как сложное новообразование личности, основанное на ее активности как проявлении ответственности, самостоятельности, суверенности [1].

В контексте родительства субъектная позиция предполагает выход родителя за рамки функций внешнего заказчика образовательных услуг или контролирующего субъекта деятельности дошкольной образовательной организации. Она характеризуется его включённостью в образовательный процесс в качестве полноправного соучастника, инициирующего и реализующего практические действия, ориентированные на развитие ребёнка и достижение значимых образовательных результатов.

Как отмечают Я. А. Плачкова и Ю. В. Толмачева, критериальными признаками субъектности выступают инициатива, деятельность по её воплощению и результативность. При этом продуктивное проявление инициатив со стороны родителей и членов их семей по отношению к дошкольному учреждению становится возможным лишь при условии сформированности субъектной позиции у всех участников образовательных отношений в системе взаимодействия «педагог – родитель – ребёнок» [7].

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие компоненты субъектной позиции родителей:

1. Когнитивный компонент – осознание родителем своих прав и обязанностей, понимание целей и задач воспитания и развития ребенка на этапе старшего дошкольного возраста, знание возрастных и индивидуальных особенностей развития.

2. Эмоционально-ценностный компонент – принятие ребенка, направленность на него как на приоритетную ценность в семье, заинтересованность в его успехах и благополучии.

3. Деятельностный компонент – готовность и способность к активному включению в жизнь ДОУ, инициированию и реализации совместных с педагогами и ребенком проектов, участие в образовательных событиях.

4. Рефлексивный компонент – способность к самоанализу собственной воспитательной деятельности, готовность к самоизменению и повышению родительской компетентности.

Анализ современных исследований позволяет выделить эффективные воспитательные практики, направленные на формирование субъектной позиции родителей детей старшего дошкольного возраста. Ключевым условием, по единодушному мнению исследователей, является реализация деятельностного подхода. Как отмечают Я. А. Плачкова и Ю. В. Толмачева, наиболее действенными являются активные формы вовлечения родителей в образовательный процесс, которые предполагают не пассивно-зрительское, а непосредственное деятельностное участие [7].

В рамках долгосрочного проекта (2010–2015 гг.), реализованного в МБДОУ «ЦРР – детский сад № 45» г. Северска, была разработана и апробирована технология формирования субъектной позиции родителей в триаде «педагог – родитель – ребенок». Результаты проекта показали,

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

что при использовании активных методов обучения и организации совместной деятельности произошли позитивные изменения: дети стали проявлять инициативу и самостоятельность, родители активизировали свою деятельность в рамках триады, повысили компетентность в вопросах воспитания, укрепили отношения с детьми [8].

Володько Н. В и Суворова И. Г разработали авторскую программу развития психолого-педагогической компетенции родителей, основанную на включении их в совместную деятельность с детьми и педагогами (тренинги детско-родительского взаимодействия, совместные проектные мероприятия, рефлексивные практики для родителей) [2].

Емельянова М. М подчеркивает, что специфика детско-взрослой общности состоит во взаимосвязанности процессов воспитания и развития. Важнейшим условием исследователь называет наличие сформированной субъектной позиции самого педагога. Также М. М. Емельянова считает, что нельзя требовать от человека, не обладающего в полной мере собственной субъектной позицией, действий, направленных на формирование субъектной позиции других участников образовательного процесса [5].

На основе анализа исследований можно выделить следующие педагогические условия, способствующие формированию субъектной позиции родителей: высокая мотивация педагогов к организации взаимодействия с семьей на партнерских началах; планомерная и целенаправленная работа по вовлечению семьи в жизнь ДОУ с учетом интересов и потребностей семьи; формирование традиций группы в совместной досуговой деятельности (праздников, соревнований, экскурсий), в которых родители выступают не зрителями, а активными участниками; побуждение и поощрение родительской активности, поддержка их инициатив, создание ситуаций успеха; единая открытая линия позиций всех участников образовательного процесса, позволяющая активное деятельное участие субъектов.

Исследования подтверждают, что сформированность субъектной позиции родителей оказывает прямое влияние на развитие ребенка старшего дошкольного возраста. В работе В. В. Халиковой представлены результаты двухлетнего исследования, в котором выявлены отличия в детско-родительских отношениях у детей с выраженной и невыраженной субъектностью [9]. У детей с выраженной субъектностью отмечаются положительные семейные взаимоотношения, высокая психологическая близость с родителями и реалистическое восприятие членов семьи. У детей с невыраженной субъектностью чаще наблюдается искажение восприятия состава семьи и характера внутрисемейных отношений.

Волчегорская Е. Ю., Гольцева Ю. В. и Руссу Н. Н. также показывают, что аффективные и поведенческие стратегии родителей являются предиктором более высокого уровня когнитивной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. То есть, чем более осознанную и активную позицию занимают родители, тем успешнее у ребенка формируются навыки самоконтроля и произвольной регуляции деятельности – ключевые компоненты готовности к школьному обучению [3].

Анализ современных исследований (Н. В. Володько, И. Г. Суворова, М. М. Емельянова, Ю. В. Толмачева и др.) позволяет выделить три группы

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

воспитательных практик, направленных на побуждение и поощрение родительской активности [2; 5; 8]:

1. Практики позитивного подкрепления – система поощрений, признания и публичного одобрения родительских достижений.

2. Практики создания ситуаций успеха – технологически организованные условия, в которых родитель может проявить инициативу и получить позитивный результат.

3. Практики трансформации позиции «наблюдатель» в позицию «соучастник» – методы поэтапного вовлечения родителей от пассивного присутствия к активному действию.

Рассмотрим каждую группу более подробно.

1. Практики позитивного подкрепления родительской активности:

1.1. «Родительская доска почета» (виртуальная и офлайн-версия). В приемной группе или в родительском чате (мессенджер, закрытая группа в социальной сети) создается рубрика, в которой регулярно публикуются благодарности родителям, проявившим инициативу. Важно, чтобы «Родительская доска почета» носила не общий, а конкретный характер.

1.2. «Родительские достижения» – система накопительных поощрений. Вводится система «родительских баллов» (стикеров, значков), которые родитель получает за каждое проявленное инициативное действие. По достижении определенного количества баллов родитель (и ребенок) получает символическое поощрение – грамоту, благодарственное письмо, приоритетное право участия в каком-либо событии.

1.3. «Голос родителя» – рубрика признания экспертных знаний. Родители приглашаются выступить в роли экспертов в той сфере, где они профессионально компетентны. Это может быть короткий рассказ о своей профессии, демонстрация инструментов, ответы на вопросы детей.

2. Практики создания ситуаций успеха для родителей:

2.1. «Легкий вход» – практика микровключений. Родителям предлагаются короткие (5–10 минут), не требующие специальной подготовки формы активности, которые могут быть выполнены «здесь и сейчас». Это снижает психологический барьер «у меня нет времени / я не умею».

2.2. «Родительский десант» – практика групповой инициативы. Родителям предлагается объединиться в малые группы (3–5 человек) для реализации конкретного, ограниченного по времени дела. Групповая форма снижает страх индивидуальной ответственности и создает эффект взаимной поддержки.

2.3. «Почта идей» – практика канализации инициатив. В группе создается физический (красочно оформленный ящик) или виртуальный (отдельная ветка в чате, гугл-форма) канал для сбора родительских предложений. Важнейшее условие – на каждое предложение педагог обязан дать обратную связь в течение 48 часов.

3. Практики трансформации позиции «наблюдатель» в позицию «соучастник»:

3.1. «Смена ролей» – практика чередования позиций. Родителю предлагается на короткое время занять позицию педагога, а педагогу – позицию наблюдателя. Это позволяет родителю «изнутри» увидеть

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

сложность педагогического труда и одновременно получить опыт успешного взаимодействия с группой детей.

3.2. «Родительская рефлексивная пятница» – практика совместного подведения итогов. Каждую пятницу в родительском чате или при личной встрече педагог и родители обсуждают прошедшую неделю, но не с позиции «что ребенок не усвоил», а с позиции «какие инициативы проявили родители и дети».

3.3. «Семейный стартап» – практика долгосрочного родительского проекта. Родителю (или семье) предлагается разработать и реализовать свой мини-проект для группы – от идеи до конечного продукта. Это высшая ступень проявления инициативы, доступная после прохождения предыдущих этапов.

Как отмечают Н. В. Володько, И. Г. Суворова, «развитие психолого-педагогической компетенции родителей» достигается только при условии регулярности и безоценочности взаимодействия. Педагог должен помнить, что любая, даже самая малая, инициатива родителя, достойна внимания и благодарности. Только в этом случае формируется устойчивая субъектная позиция, проявляющаяся не по требованию, а по внутреннему побуждению [2].

Выводы. Проведенный анализ современных российских исследований позволяет сделать следующие выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов. Субъектная позиция родителей представляет собой интегративное качество, включающее когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Ее формирование является необходимым условием эффективного взаимодействия ДОУ с семьей и успешного развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Традиционные формы работы с родителями, основанные на информационно-просветительской модели, не обеспечивают формирования субъектной позиции. Необходим переход к деятельностному подходу, предполагающему активное включение родителей в образовательные события.

Эффективными воспитательными практиками являются: организация полисубъектного взаимодействия в триаде «педагог – родитель – ребенок»; использование активных методов обучения; формирование традиций совместной досуговой деятельности; создание ситуаций успеха и поддержка родительских инициатив.

Ключевым условием успешного формирования субъектной позиции родителей является наличие сформированной субъектной позиции у самого педагога, а также создание единой открытой линии позиций всех участников образовательного процесса.

Дальнейших исследований требует проблема дифференциации воспитательных практик в зависимости от типа семьи, уровня родительской компетентности и индивидуальных особенностей ребенка, а также разработка критериев и диагностического инструментария для оценки сформированности субъектной позиции родителей.

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. **Володько, Н. В.** Развитие психолого-педагогической компетенции родителей младших школьников как показателя их субъектной позиции в системе деятельности центра детского развития / Н. В. Володько, И. Г. Суворова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 73–82.
3. **Волчегорская, Е. Ю.** Родительская позиция как фактор развития когнитивных компонентов саморегуляции ребенка / Е. Ю. Волчегорская, Ю. В. Гольцева, Н. Н. Руссу // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 189–204.
4. **Гребенникова, В. М.** Типы родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка / В. М. Гребенникова, Т. И. Бонкало, В. К. Игнатович // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 45–52.
5. **Емельянова, М. М.** Проблема формирования субъектной позиции родителей в образовательном процессе ДОУ в условиях введения ФГОС ДО / М. М. Емельянова // Воспитатель детского сада. – 2019. – № 4. – С. 24–31.
6. **Мансуров, В. А.** Профессиональные группы : сообщества, деятельность и карьера : кол. моногр. / В. А. Мансуров. – Москва : Ин-т социологии РАН : РОС, 2014. – 404 с.
7. **Плачкова, Я. А.** Формирование субъектной позиции родителей в триаде «Педагог – родитель – ребенок» в условиях дошкольного образовательного учреждения / Я. А. Плачкова, Ю. В. Толмачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–1. – С. 211–214.
8. **Формирование субъектной позиции** родителей в триаде «педагог – родитель – ребёнок» в условиях ДОУ / Ю. В. Толмачева, Я. А. Плачкова, Н. Н. Киваева, А. А. Кукинова. – Текст : электронный // Nsportal.ru : образовательная социальная сеть : [сайт]. – 2020. – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/10/19/formirovanie-subektnoy-pozitsii-roditeley-v-triade (дата обращения: 08.06.2026).
9. **Халикова, В. В.** Отличие позиций в детско-родительских отношениях у детей с выраженной и невыраженной субъектностью / В. В. Халикова // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2(62). – С. 85–89.
10. **Чеботарева, И. В.** Теоретические основы разработки воспитательных практик духовно-нравственного развития старших дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 146–156.

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

Verbovskiy A. V.,
Lashchenova I. A.

Formation of the subjective position of parents of older preschool children based on educational practices

The article is devoted to the problem of developing a subject position among parents of children in the older preschool age group. Based on an analysis of modern Russian research, the theoretical and methodological foundations of the subject position of parents are examined, the criteria for its development are identified, and effective educational practices for interaction between preschool educational organizations and families are analyzed. The authors confirm that the development of parents' subject position is possible through the implementation of an activity-based approach, the organization of poly-subject interaction in the triad "teacher – parent – child," and the use of active forms of involving the family in the educational process

Key words*: parents' subject position, older preschool age, educational practices, activity based approach, the "teacher – parent – child" triad, parent – child relationships*

© Вербовский А. В., Лащенова И. А.

УДК 37.031

Куцина Светлана Алексеевна,
аспирант кафедры информатики
и методики преподавания информатики
ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
kutsina_s@list.ru

Этапы формирования умения работать с информацией средствами веб-квестов на уроках информатики у учащихся основной школы

Автором в статье рассматривается этапная модель формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы средствами веб-квестов. Обосновано, что модель формирования включает три этапа формирования умения: адаптационно-воспроизводящий, стандартизирующе-аналитический и деятельностно-прикладной; описываются цели, содержание и средства для каждого этапа формирования. В статье также приведена типология веб-квестов по информатике. Разработанная модель может быть применена в образовательном процессе для повышения уровня сформированности у учащихся умения работать с информацией.

Ключевые слова: *формирование умения, обучение информатике, основная школа, веб-квест, умение работать с информацией*

Актуальность. Одной из приоритетных задач современного российского образования является формирование у учащихся умения работать с информацией, что напрямую связано со стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни. Активный рост объема данных, развитие интернет-технологий и повсеместное использование искусственного интеллекта актуализируют необходимость научить учащихся самостоятельно искать, анализировать и применять информацию. Умение работать с информацией необходимо не только для достижения учебных успехов, но и для профессиональной реализации будущих выпускников и успешной адаптации к требованиям цифрового общества.

Однако на практике обучения школьников наблюдается недостаточная сформированность данных умений. Согласно данным опроса 2155 учащихся, большинство достаточно хорошо владеют технической стороной поиска, но испытывают серьезные затруднения при интерпретации, анализе и оценке достоверности информации [10]. В связи с этим возникает необходимость внедрения таких средств обучения, которые позволят организовать систематическое, этапное формирование умения работать с информацией. Одним из таких перспективных средств обучения может выступить веб-квест. Вместе с тем в научно-методической литературе недостаточно разработаны вопросы этапного формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы с использованием веб-квестов, а также отсутствует целостная модель, которая позволит учитывать возрастные особенности и логику усложнения деятельности.

© Куцина С. А.

Степень разработанности проблемы. Проблема формирования умения работать с информацией рассматривалась в трудах отечественных исследователей. Л. В. Андрухив изучала формирование данного умения у будущих экономистов. О. Н. Солуянова исследовала формирование умения работать с информацией в иноязычном обучении студентов нелингвистических вузов. Т. А. Сирота рассматривала это же умение в иноязычной подготовке будущих журналистов, что также относится к высшей школе. О. А. Митрахович изучала формирование умения работы с информацией у старшеклассников.

Таким образом, большинство имеющихся исследований по формированию умения работать с информацией ориентированы на другие возрастные категории. Вопросы поэтапного формирования данного умения у учащихся основной школы с использованием современных средств обучения, в частности веб-квестов, остаются малоизученными.

Цель исследования. Характеристика и апробация этапной модели формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы средствами веб-квестов на уроках информатики.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что получено новое знание о типах веб-квестов, обеспечивающих формирование умения работать с информацией, что углубляет теоретические представления о средствах формировании указанного умения; разработана модель формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы, включающая три этапа: адаптационно-воспроизводящий, стандартизирующе-аналитический и деятельностно-прикладной, что дополняет научное педагогическое знание о формировании умений у учащихся основной школы.

Теоретическая значимость. Разработанная модель вносит вклад в теорию поэтапного формирования умения работать с информацией. В исследовании показана целесообразность этапного подхода к формированию данного умения, обосновано использование определенных типов веб-квестов как эффективного средства для отдельных этапов формирования.

Практическая значимость. Предложен авторский вариант выбора типов веб-квестов по информатике для учащихся 7–9 классов с учетом специфики этапа формирования, что определяет перспективы системного использования разработанного в ходе исследования комплекта веб-квестов.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое моделирование, организация эксперимента, методы наблюдения и диагностики, а также анализ полученных данных.

Основная часть. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) и Федеральная рабочая программа по информатике для учащихся основной школы определяют формирование умения работать с информацией как ключевой метапредметный результат образования. Согласно нормативным документам, выпускник основной школы должен осуществлять: поиск и отбор данных с учетом цели и критериев, использовать различные поисковые инструменты, производить анализ, систематизацию и интерпретацию информации в разных формах, выбирать способы представления данных и применять приемы эффективного запоминания [13]. Изучение требований

© Куцина С. А.

нормативных документов позволило нам выделить у учащихся основной школы базовые компоненты умения работать с информацией: «поиск, интерпретация, анализ, обобщение, переформатирование, создание информационного объекта» [5].

В рамках настоящего исследования мы руководствуемся тем, что формирование умения работать с информацией у учащихся основной школы предполагает особую логику построения образовательного процесса. В связи с этим были выделены и обоснованы этапы, обеспечивающие системный характер и поступательную динамику в развитии компонентов умения:

Адаптационно-воспроизводящий этап. Данный этап приходится на 7-й класс первое полугодие, в течение которого приоритет отдается становлению базовых умений поиска, интерпретации и анализа данных. В рамках этапа предусматривается освоение алгоритмов информационного поиска в интернете, обучение грамотному формулированию поисковых запросов, овладение приемами первичной оценки достоверности источников, а также выполнение простейших операций по преобразованию информации.

Стандартизирующе-аналитический этап. Данный этап реализуется во втором полугодии 7-го класса и продолжается в 8-м классе. Здесь обучение постепенно переходит от репродуктивных действий к более сложным операциям: сравнению, выявлению закономерностей, обобщению и преобразованию информации. Учащиеся осваивают работу с несколькими источниками, учатся проводить сопоставительный анализ и представлять полученные результаты в различных формах – схемах, диаграммах, таблицах.

Деятельностно-прикладной этап. Заключительный этап охватывает 9-й класс. Основной акцент делается на применении знаний и умений в условиях, приближенных к реальным. Главной задачей становится формирование способности самостоятельно создавать собственные информационные продукты.

Анализ современных исследований (И. Н. Власова, Т. С. Фещенко и др.) показывает существенный разрыв между требованиями ФГОС ООО к формированию умений работы с информацией и реальной практикой в основной школе. В образовательном процессе по-прежнему преобладают репродуктивные методы, недостаточно развиваются навыки критического осмысления информации, слабо формируется умение визуализировать данные [7]. Для устранения этого несоответствия необходимы обновление методик преподавания, внедрение современных педагогических инструментов и создание системы оценки сформированности умения. Одним из эффективных решений, по данным А. В. Радевского, Г. М. Янюшкиной, Л. И. Ермаковой и др., является использование цифровых средств обучения, в частности веб-квестов.

Как отмечается в исследовании [6], веб-квесты обеспечивают формирование умений за счет специально подобранных заданий. Использование специальных заданий позволит комплексно формировать компоненты умения работать с информацией: целенаправленный поиск и формулирование эффективных запросов (поиск); критическая оценка

© Куцина С. А.

и осмысление данных (интерпретация); выявление закономерностей и причинно-следственных связей (анализ); структурирование материала, выделение ключевых идей и тезисов (обобщение); выбор оптимальных форм представления результатов, создание визуализаций (преобразование); оформление выводов и подготовка законченного информационного продукта (создание нового продукта).

В соответствии с этапом формирования умения используются различные типы веб-квестов: поисковые, обучающие и прикладные. Поисковые веб-квесты имеют линейную структуру и предусматривают подробное сопровождение деятельности учащихся, что позволяет организовать выполнение заданий по образцу и обеспечить последовательное освоение базовых способов работы с информацией. Обучающие веб-квесты часто имеют многоуровневую или разветвленную структуру. В отличие от поисковых, обучающие веб-квесты требуют от учащихся не просто найти информацию, но и сравнить данные из разных источников, выявить закономерности, обобщить материал, структурировать и представить в наглядных формах. Прикладные веб-квесты имеют разветвленную структуру, позволяющую каждому ученику выстраивать индивидуальную траекторию работы, предполагают решение практико-ориентированных задач [4].

Экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «Гимназия № 11 Дзержинского района Волгограда» среди учащихся 7–9 классов, которые прошли все три этапа формирования, соотнесенные с годами обучения. В исследовании приняли участие 98 учащихся, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 48 и 50 человек в каждой. Формирование групп осуществлялось с учетом разделения класса на подгруппы на уроках информатики. В ходе исследования нами был разработан и апробирован комплект веб-квестов, который согласован с требованиями ФГОС ООО и Федеральной рабочей программы по информатике для 7–9 классов. При отборе содержания авторы руководствовались принципами, которые гарантируют, что задания соответствуют одновременно образовательным стандартам и реальным учебным потребностям обучающихся: принцип соответствия содержанию образования, принцип единства теории и практики, принцип структурной целостности, принцип индивидуализации [3]. Содержательное наполнение веб-квестов в полной мере отражает все изучаемые темы курса информатики и направлено на становление ключевых компонентов умения. В предложенной модели формирования умения работать с информацией у учащихся 7–9 классов ведущее место принадлежит веб-квестам (Рис. 1).

На адаптационно-воспроизводящем этапе используются поисковые веб-квесты с линейной структурой. В их состав входят упражнения на отбор информации, заполнение пропусков, сопоставление объектов и другие задания, которые учащиеся выполняют, руководствуясь инструкциями и готовыми образцами. На представленном этапе целесообразно использовать для успешной реализации веб-квесты «Информация и информационные процессы», «Программное обеспечение компьютера» и «Обработка текстовой информации», в ходе выполнения которых учащиеся осваивают базовые алгоритмы работы с цифровыми ресурсами.

© Куцина С. А.

На этапе стандартизирующе-аналитическом применяются обучающие веб-квесты, разделенные на уровни и организованные по линейному или разветвленному принципу. Такая структура позволяет обеспечить более высокую степень самостоятельности учащихся. В ходе работы с веб-квестами предусмотрены: анализ и сопоставление сведений из разных источников, обобщение материалов с их визуализацией, решение практико-ориентированных кейсов, а также участие в коллективных обсуждениях. Особую эффективность показали веб-квесты «Системы счисления», «Элементы математической логики», «Алгоритмические конструкции» (блочное программирование), способствующие развитию критического мышления.

На деятельностно-прикладном этапе реализуются прикладные веб-квесты с разветвленной структурой. Содержание веб-квестов на данном этапе включает: разработку веб-сайтов, программных продуктов, медиаконтента; моделирование и анализ данных в электронных таблицах; создание образовательных ресурсов; участие в проектной деятельности, в том числе командной. Этот этап максимально приближен к реальной профессиональной и учебной практике, развивает навыки планирования, взаимодействия в группе и защиты собственных проектов. Успешными примерами служат веб-квесты «Компьютерные сети» и «Безопасность в интернете», в ходе которых учащиеся применяют полученные знания в практико-ориентированной деятельности.

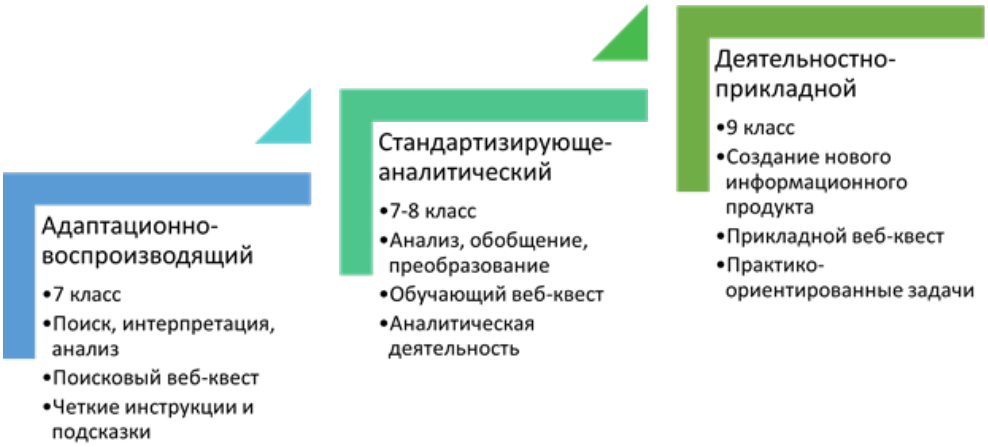

Рис. 1. Этапное формирование умения работать с информацией у учащихся основной школы

В рамках диссертационного исследования разработан комплект из 16 веб-квестов, охватывающих ключевые темы предмета «Информатика» в основной школе. Общая характеристика и описание разработанных веб-квестов представлены в статье «Опыт использования веб-квестов при изучении информатики в 7–9 классах» [4].

Для оценки эффективности модели была сформирована комплексная диагностическая база, основанная на трех критериях (поисково-смысловой,

© Куцина С. А.

содержательный и деятельностный) и четырех уровнях сформированности умения (низкий, средний, высокий, продвинутый) [5]. В процессе исследования использовался комплект авторских диагностических методик. Проведенный анализ экспериментальных данных подтвердил устойчивую положительную динамику формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы в процессе поэтапного применения веб-квестов.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что у учащихся основной школы формирование умения работать с информацией является сложным процессом, требующим целенаправленной педагогической организации. Разработанная этапная модель обеспечивает последовательное развитие всех компонентов данного умения. Экспериментальные результаты подтвердили, что поэтапное внедрение веб-квестов способствует повышению уровня сформированности умений.

Перспективы. Перспективы дальнейшего исследования определяются двумя направлениями. Первое из выделенных направлений предполагает внедрение и апробацию предложенной модели в ходе преподавания других дисциплин. Второе направление связано с адаптацией данной модели для разных возрастных групп учащихся – от учащихся начальной школы до старших классов. В обоих случаях важным направлением работы является создание методических рекомендаций для педагогов, позволяющих адаптировать структуру и содержание веб-квестов под уровень подготовки конкретных групп учащихся, повышая индивидуализацию и вариативность образовательного процесса.

Список литературы

1. **Андрухив, Л. В.** Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Андрухив Людмила Викторовна ; Астрахан. гос. ун-т. – Ставрополь, 2008. – 179 с. – EDN: NQFXHF.
2. **Зинченко, В. О.** Этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности у будущих педагогов профессионального обучения / В. О. Зинченко, Е. А. Титова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 40–47. – EDN: JBABFT.
3. **Куцина, С. А.** Вопросы отбора содержания к веб-квестам по информатике / С. А. Куцина // Современные инновационные технологии в образовании (СИТО-2023) : материалы VII Всерос. науч.-метод. конф., Москва, 21–24 нояб. 2023 г. / [отв. ред. и сост. В. Г. Костякова]. – Москва, 2024. – С. 71–76. – EDN: MJBYND.
4. **Куцина, С. А.** Опыт использования веб-квестов при изучении информатики в 7–9 классах / С. А. Куцина // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 18–19 апр. 2025 г. / науч. ред. А. А. Ушаков. – Чебоксары, 2025. – С. 111–114. – EDN: GRCBCX.
5. **Куцина, С. А.** Уровни сформированности умения работать с информацией у обучающихся основной школы / С. А. Куцина //

© Куцина С. А.

Международный журнал экспериментального образования. – 2024. – № 4. – С. 33–38. – DOI: 10.17513/mjeo.12188. – EDN: XNSBAV.

6. **Нечитайлова, Е. В.** Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов / Е. В. Нечитайлова // Проблемы современного образования. – 2012. – № 2. – С. 147–155. – EDN: OXRZFZ.
7. **Митрахович, О. А.** Формирование у старшеклассников умения работы с информацией : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Митрахович Ольга Анатольевна ; Моск. гуманитар. ун-т. – Москва, 2012. – 291 с. – EDN: QFTBCV.
8. **Пичугина, Г. А.** Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования / Г. А. Пичугина // Балканское научное обозрение. – 2020. – Т. 4, № 4(10). – С. 16–19. – DOI: 10.34671/SCH.BSR.2020.0404.0004. – EDN: CZCNLM.
9. **Радевский, А. В.** Школьные исследования в цифровой образовательной среде при обучении информатике на основе Web-квест-технологии / А. В. Радевский. – Москва : Русайнс, 2025. – 98 с. – EDN: ZYVPXG.
10. **Рубцова, В. А.** Интернет-источники и школьное обучение: поиск информации, достоверность и фактчекинг / В. А. Рубцова, Г. Э. Даниленко // Комплексные исследования детства. – 2024. – Т. 6, № 2. – С. 138–150. – DOI: 10.33910/2687-0223-2024-6-2-138-150. – EDN: MWCFQF.
11. **Сирота, Т. А.** Организационно-педагогические условия эффективности развития общепрофессионального умения работать с информацией в иноязычном обучении будущих журналистов / Т. А. Сирота // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 120–126. – EDN: PNZWVS.
12. **Солуянова, О. Н.** Развитие общепрофессионального умения работать с информацией в иноязычном обучении студентов нелингвистических вузов : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Солуянова Ольга Николаевна ; Нижегор. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 215 с. – EDN: QFGATD.
13. **Федеральная рабочая программа** основного общего образования. «Информатика» (базовый уровень) : (для 7-9 кл. общеобразоват. орг.) / ФГБНУ «Ин-т стратегии развития образования». – Москва : [Б. и.], 2023. – 45 с.
14. **Янюшкина, Г. М.** Диагностика готовности учителей к проведению веб-квестов как цифрового инструмента формирования познавательного интереса обучающихся / Г. М. Янюшкина, Л. И. Ермакова // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 11. – С. 295–300. – DOI: 10.17513/snt.40598. – EDN: QDXVHO.

© Куцина С. А.

Kutsina S. A.

The stages of formation the ability to work with information using web quests in computer science lessons for secondary school students

The author of the article considers a step-by-step model of the formation of the ability to work with information in primary school students using web quests. It is proved that the model of formation includes three stages of skill formation: adaptive-reproducing, standardizing-analytical and activity-applied, describing the goals, contents and means for each stage of formation. The article presents a typology of web quests in computer science. The developed model can be applied in the educational process to increase the level of students' ability to work with information.

Key words: *skill formation, computer science education, basic school, web quest, ability to work with information*

© Куцина С. А.

УДК 796.012.1

Сенченков Николай Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по внеучебной работе
ОГБОУ ВО «СГИИ»
nikolay.sen4enkov@gmail.com

Лыткина Лилия Вячеславовна,
аспирант 2 курса,
ОГБОУ ВО «СГИИ»
lilya.lytkina@rambler.ru

Анализ ценностных ориентиров юных спортсменов (на примере спортивной школы олимпийского резерва им. Ф. Т. Михеенко)

В данной статье раскрывается сущность понятий нравственного и эстетического воспитания, их значение и роль в тренировочном процессе спортивных школ на примере СОГБОУДО «СШОР имени Ф. Т. Михеенко» г. Смоленска. Также проведен анализ и выявлена динамика развития ценностных ориентиров юных спортсменов. Материалы статьи представляют практическую ценность для тренеров-преподавателей спортивных школ при разработке комплексного подхода к развитию личности юного спортсмена.

Ключевые слова: *юный спортсмен, ценностные ориентиры, личность, воспитательная работа в тренировочном процессе, физическая культура и спорт, формирование духовности, становление юного гражданина*

Постановка проблемы. Говоря о детском и юношеском спорте, мы все чаще сталкиваемся с проблемами физической и технической подготовленности, коммерциализации спорта, давления со стороны родителей и тренера, что оказывает отрицательное влияние на формирование нравственно-эстетических качеств юных спортсменов. В результате наблюдаем агрессивное и не спортивное поведение, проявление неуважения к судьям и соперникам. Поэтому одним из основных путей развития юного атлета должно стать гармоничное формирование его личности, наделенной высокими моральными принципами и эстетическим вкусом.

В ходе наблюдения и анализа декларируемых аспектов формирования нравственных и эстетических ценностей мы замечаем, что осуществляется их недостаточная реализация в практической деятельности и, в частности, в тренировочном процессе. Именно отсутствие системности в развитии этих качеств и недостаточное использование эффективных методов и средств создают проблемное поле становления личности юного спортсмена. Основная проблема заключается в противоречии между декларируемой целью формирования нравственно и эстетически развитой личности в спорте и тренировочной деятельностью, нацеленной только на достижение высоких спортивных результатов.

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

Актуальность. Физическая культура и спорт находят свое отображение в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Именно правильные устои общества являются незыблемым фундаментом, определяя следующие цели государственной политики:

1. Сохранение и преемственная передача из поколения в поколение духовного наследия, укрепление традиционных ценностей как национального самосознания.

2. Решительное противодействие распространению деструктивных идей, подрывающих моральные устои общества.

3. Формирование на мировой арене образа России как символа ведущей спортивной державы по сохранению незыблемых и исторически сложившихся ценностей.

В стенах образовательных учреждений ведется активное воссоздание и закладывается фундамент традиционных ценностей, которые утверждены Указом Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и ставят перед нашим обществом достойную задачу: дать отпор «деструктивной идеологии» и утвердить «моральное лидерство России в международных отношениях как хранительницы общечеловеческих ценностей». Отмечается, что «идеологическое и психологическое воздействие на граждан России несёт в себе насаждение чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей – культа эгоизма, вседозволенности, безнравственности, отрицания идеалов патриотизма, служения Отечеству, продолжения рода, созидательного труда и позитивного вклада России».

Степень разработанности темы исследования. Отдельные аспекты проблемы исследования нашли отражение в работах Т. А. Безенковой, Ю. И. Ериной, Е. И. Малыгина, О. А. Милькевича, С. Д. Неверковича, Е. С. Паниной, А. В. Рябцева, С. И. Шуминской.

Цель статьи – исследовать влияние воспитательной работы на юных спортсменов в ходе тренировочного процесса.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– предложена авторская идея создания «Программы совершенствования юного спортсмена», которая позволит развивать не только физическую составляющую юного атлета, но и духовную, его моральные, культурные и идеологические ценности;

– доказана результативность программы формирования социально активной позиции младшего подростка в условиях спортивной школы;

– сформированы высокие моральные качества: любви к Родине, преданности своему народу, чувства интернационализма, коллективизма, честности, дисциплинированности и трудолюбия. Результатом данной программы будет являться активная жизненная позиция, которая расширит и сформирует у юного атлета более глубокое понимание о самом себе, о своем самоопределении и сфере жизненной реализации.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что: именно в условиях тренировочного процесса идет дальнейшее формирование

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

нравственного идеала, создание внутренне принятого образа человека, который станет регулятором и критерием поведения для общества. Воспринятый или созданный юным спортсменом идеал человека, которому он хочет подражать и черты которого стремится воспитать в себе, свидетельствует о постоянно действующем нравственном мотиве. А это действенно способствует формированию моральной устойчивости личности.

Практическая значимость исследования заключается в проектировании и апробации «Программы совершенствования юного спортсмена», направленной на развитие и формирование личности, целостного восприятия человеком мира и себя в нем.

На основании полученных данных в ходе исследования было выявлено, что применение в воспитательной работе с юными олимпийцами «Программы совершенствования юного спортсмена» создает положительную динамику и способствует формированию устойчивых нравственно-эстетических качеств.

Методологическую основу исследования составили положения:

– деятельностного подхода, который позволяет выявить степень участия субъекта в различных видах деятельности и его готовность к достижению цели, проявление личностных качеств, включенность в практическую деятельность, которая имеет разное содержание и тематику;

– аксиологического подхода, который формирует базовые национальные ценности как высшую ценность субъекта, способного к организации своей деятельности в мире на основе духовных идеалов, нравственных установок и моральных норм;

– антропологического подхода, раскрывающего механизмы взаимосвязи юного спортсмена и общества, его институтов, формирующего объективную картину социокультурного пространства на разных уровнях.

Данные подходы позволят нам выстроить определенную комплексную программу, которая станет базисом развития социально активной позиции юного атлета в условиях спортивной школы.

Методы исследования:

– теоретические: анализ научной литературы, изучение терминологии, связанной с темой исследования, разработка «Программы совершенствования юного спортсмена», анализ и систематизация научных данных;

– эмпирические: наблюдение, анкетирование, рефлексия, экспериментальное тестирование, методы математической статистики.

Основная часть. В последние годы проблема патриотического воспитания подрастающего поколения обретает особую важность и значимость, благодаря чему отмечается увеличение числа научных работ, которые имеют в своей основе патриотические идеи и ценности, направленные на формирование устойчивой гражданской позиции [3, с. 146]. Благодаря этому мы можем формировать и развивать национальную идею во всех активных сферах жизнедеятельности [2, с. 8].

Традиционные ценности представляют собой основу общероссийского фундамента, единого культурного кода, духовного и исторического становления многонационального народа. Именно в самых высоких нравственных идеалах воплощается преемственность поколений и единство нации [10].

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

На протяжении всего пути человека, от рождения до глубокой старости, продолжается непрестанное постижение богатства разнообразных культур. Этот процесс разворачивается под воздействием факторов:

– наследственность, которая проявляется в генетически заложенных основах, этнокультурных и гендерных началах;

– социокультурная и образовательная среда как предмет и объект человеческого познания;

– личностная активность как процесс самосовершенствования индивида, духовно-нравственное воспитание, направляющее душу по пути добродетели и осмысленного бытия [1].

Хотелось бы отметить, что именно проблема сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей должна сформировать прочную нормативно-правовую базу воспитательной работы. Именно А. В. Рябцев обращает свое внимание на то, что «декларация государством значимости и ценности образования, последовательная разработка и внедрение совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих нормативно-правовых документов и мероприятий организационно-управленческого характера свидетельствуют о признании системообразующего значения образования, в том числе и воспитания, в обеспечении устойчивого развития страны, ее социальной безопасности и динамичного развития» [9, с. 121].

Физическая культура и спорт, в современном мире предстающие как мощные социальные феномены, обладают поистине трансформирующим воздействием как на общество, так и на внутренний мир личности. Физкультурно-спортивная деятельность, в свою очередь, становится благодатной почвой для расцвета атрибуции и коммуникации – тех фундаментальных психолого-педагогических опор, на которых зиждется познавательная активность человека [7].

Это не просто инструменты для развития физических качеств, а мощные средства воспитания личности. Успех тренировочного процесса измеряется не только спортивными достижениями, но и созиданием нравственно-эстетического фундамента молодого поколения. Наша задача, а здесь мы согласны с Е. С. Паниной, – «взрастить не просто спортсмена, а компетентного, ответственного гражданина, наделенного инициативой и непоколебимо верного системе ценностей, определяющих будущее страны» [8, с. 40–41].

Многогранная природа спорта и физической культуры убедительно свидетельствует об их незаменимости, о необходимости их присутствия в повседневной жизни. Спорт – не просто физическая активность, это мощный катализатор духовного преображения. Он формирует мировоззрение и жизненные ориентиры, открывает новые горизонты восприятия себя, своего тела и здоровья. Как верно отмечает Е. И. Малыгин, под его благотворным влиянием человек обретает желанную гармонию с самим собой [5].

Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс, призванный пробудить осознание глубинных ценностей, высоких идеалов и путеводных ориентиров, отражающих социально значимые течения самой жизни. Согласно точке зрения Ю. И. Ериной, Т. К. Ким, Г. А. Кузьменко, именно он взращивает способность руководствоваться этими принципами, превращая их в

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

компас, определяющий каждое действие и поступок, направленный на преданное и достойное служение России [4].

На заре нового тысячелетия, в конце XX – начале XXI века, Россия оказалась в эпицентре парадокса. Государство обрушило на сферу образования лавину нормативно-правовых актов: Указ Президента Российской Федерации № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон № 98 «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Российской Федерации». Казалось бы, система образования должна была расцвести под этим напором законодательных инициатив. Однако, в смутное время переходного периода, вопросы и проблемы организации воспитательной работы на всех ступенях и уровнях образования оказались будто бы выброшены за борт государственной политики, оставшись незамеченными и неучтенными [6].

В последние пять лет в сфере государственной образовательной политики чётко обозначились ключевые векторы развития:

1. Усиление роли воспитания с особым акцентом на патриотическое воспитание как несущей конструкции образовательного процесса.

2. Интеграция культурно-просветительской деятельности в симбиоз образовательного учреждения и семьи, что дарует единую и непрерывную траекторию развития ребёнка.

3. Возрождение и сохранение исторической памяти и культурных сокровищ, пробуждающих гордость и самосознание в каждом уголке нашего общества.

4. Создание и распространение посредством масс-медиа вдохновляющего контента, озаряющего пути образования и воспитания.

5. Консолидация усилий, которые направлены на формирование воспитания у будущего поколения.

6. Тесное взаимодействие социальных институтов, направленных на развитие государственного и общественного контроля при исполнении образовательных и воспитательных задач [9, с. 122].

Исходя из ряда государственных установок, нами разработана Программа совершенствования юного спортсмена для работы с атлетами в спортивной школе олимпийского резерва им. Ф. Т. Михеенко города Смоленска. Основная цель Программы – формирование у юных спортсменов высоких нравственных идеалов, эстетического вкуса, чувства патриотизма и уважения к сопернику, необходимых для полноценного развития личности и достижения высоких спортивных результатов.

Разработанная и апробированная Программа включает четыре задачи:

1. Формирование нравственных качеств через воспитание чувства ответственности за свои поступки, честности, справедливости и дисциплинированности, привитие навыков коллективной работы, взаимопомощи и уважения к товарищам по команде, формирование культуры поведения в спорте и в жизни, нетерпимости к проявлениям грубости, хамства и насилия, воспитание патриотизма, любви к Родине и гордости за достижения отечественного спорта.

2. Развитие эстетического вкуса через призму спорта, постигая его глубинные смыслы – красоту гармоничных движений, отточенность техники,

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

утонченность подхода, воспитывая в себе способность видеть прекрасное в спортивной борьбе, раскрывая творческий потенциал и умение выражать себя через физическую активность, прививая чуткость к красоте окружающего мира, обогащая свою культуру через восприятие произведений искусства, литературы и музыки, воспевающих спорт и здоровый образ жизни.

3. Формирование позитивного отношения к спорту является определенным путем к самосовершенствованию личности, к ее глубокому пониманию через укрепление духовно-телесной целостности, отказа от вредных привычек.

4. Формирование коммуникативных навыков через развитие умения общаться и взаимодействовать с разными людьми, включая тренеров, товарищей по команде, судей и зрителей, формирование навыков конструктивного общения, умения выражать свои мысли и чувства, слышать и понимать других, обучение правилам этикета и нормам поведения в спортивной среде.

Целевая аудитория – юные спортсмены начальной подготовки до 1 года и начальной подготовкой свыше 1 года.

Программа рассчитана на весь период спортивной подготовки юных атлетов.

Она включает следующие формы работы:

– теоретические занятия: история, развитие спорта и олимпийского движения; понятие «честная игра»; роль спорта в развитии личности; эстетика в спорте; что такое комитет по этике в спорте и его функции; биографии выдающихся спортсменов;

– практические занятия: участие в эстафете, посвященной Дню Победы; посещение Музея спорта в Смоленском государственном университете спорта; встречи с олимпийскими чемпионами по спортивной тематике, изучение их передового опыта; организация встреч с ветеранами спорта, известными спортсменами, тренерами; просмотр и анализ фильмов и телепередач о спорте, здоровом образе жизни; участие в мероприятиях, направленных на пропаганду спорта и здорового образа жизни; организация тематических конкурсов, викторин, брейн-рингов на тему спорта, нравственности и эстетики;

– работа тренера: беседы с родителями; разработка индивидуальных программ развития нравственных и эстетических качеств; самостоятельное изучение литературы и материалов по спортивной тематике.

Мы ожидаем, что данная программа способна повысить нравственный уровень юных спортсменов, развить эстетический вкус, положительное отношение к спорту и физической культуре, дать высокий спортивный результат и сформировать гармоничную личность, готовую к полноценной жизни в обществе.

Основной задачей являлось исследование влияния воспитательной работы на юных спортсменов в ходе тренировочного процесса. Исследование проводилось в сентябре и декабре 2024 года на базе СОГБОУДО «СШОР имени Ф. Т. Михеенко» г. Смоленска, в котором приняли участие 42 воспитанника под руководством тренера-преподавателя Л. В. Лыткиной. Количественный состав группы начальной подготовки до 1 года (далее – НП до 1 года) составил 19 человек, а группы начальной подготовки свыше 1 года

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

(далее – НП свыше 1 года) 23 человека. Работа по развитию нравственно-эстетических качеств юных спортсменов НП до 1 года и НП свыше 1 года в рамках тренировочного процесса основывалась на ключевых положениях разработанной нами Программы совершенствования юного спортсмена. Диагностическим инструментарием выступил опросник, направленный на выявление основных ценностных ориентаций обучающихся.

Опросник был направлен на выявление уровня нравственно-эстетической ориентации и состоял из 7 блоков по каждому направлению, включающему в себя варианты ответов. Общий уровень определялся суммой баллов по всем критериям: высокий уровень – 30–35 баллов, средний уровень – 13–29 баллов, низкий уровень –7–12 баллов.

Полученные данные представлены на Рис. 1 и 2.

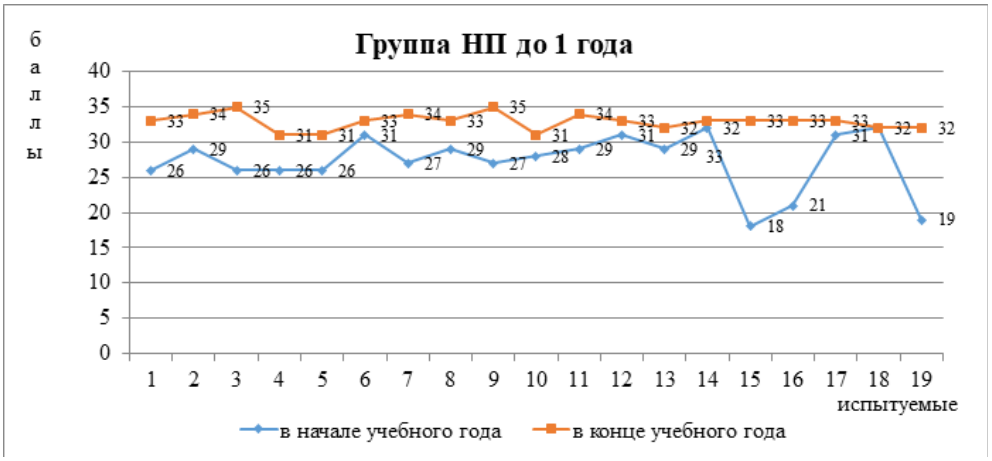

Рис. 1. Динамика развития нравственно-эстетических качеств группы НП до 1 года

Исходя из полученных данных, можно говорить о положительном характере проведенной воспитательной работы в рамках внедрения Программы совершенствования юного спортсмена на тренировочном этапе.

Средний балл ценностных ориентаций юных спортсменов составил по направлениям: «отношение к учебе» – 3,5; «отношение к здоровью» – 4,2; «отношение к обществу и патриотизму» – 3,7; «отношение к умственному и физическому труду» – 3,4; «отношение к людям» – 4,1; «отношение к себе, самовоспитание» – 4,1; «отношение к культуре, искусству, творчеству» – 3,6.

Из полученных данных следует, что внедрение Программы совершенствования юного спортсмена в тренировочный процесс способствует росту положительных результатов, влияющих на качество тренировочных занятий.

Анализируя данные, которые были получены по итогам тренировочного процесса, можно сделать следующие выводы.

Уровень развития ценностных ориентаций после внедрения программы совершенствования значительно возрос.

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

Из исследования значений, которые мы получили в конце тренировочного процесса у группы НП до 1 года, видно, что произошел рост.

Средний балл «отношение к учебе» – 4,2; «отношение к здоровью» – 5; «отношение к обществу и патриотизму» – 4,2; «отношение к умственному и физическому труду» – 5; «отношение к людям» – 5; «отношение к себе, самовоспитание» – 5; «отношение к культуре, искусству, творчеству» – 4,5.

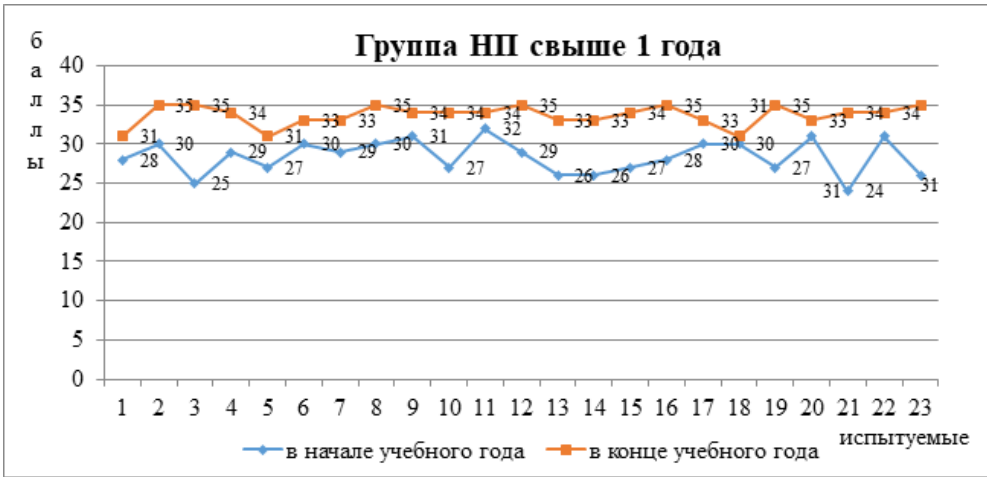

Рис. 2. Динамика развития нравственно-эстетических качеств группы НП свыше 1 года

До внедрения Программы совершенствования средний балл «отношение к учебе» был 4, «отношение к здоровью» – 4,1, «отношение к обществу и патриотизму» – 4, «отношение к умственному и физическому труду» – 4, «отношение к людям» – 4,3, «отношение к себе, самовоспитание» – 4, «отношение к культуре, искусству, творчеству» – 4.

По итогам тренировочного процесса средний балл критерия «отношение к учебе» составил 4,5, «отношение к здоровью» – 4,6, «отношение к обществу и патриотизму» – 4,7, «отношение к умственному и физическому труду» – 5, «отношение к людям» – 5, «отношение к себе, самовоспитание» – 4,8, «отношение к культуре, искусству, творчеству» – 4,9.

Выводы. Результаты проведенного исследования наглядно демонстрируют, что воспитательная работа с юными спортсменами в ходе тренировочного процесса необходима.

Развитие личности в спорте – это путь к формированию гармоничного человека, достойного гражданина, чьи жизненные ориентиры и ценности служат на благо общества.

Грамотно выстроенный педагогический процесс с учетом разработанной нами Программы совершенствования юного спортсмена позволит создать систему для совершенствования воспитательной работы в спортивных школах, направленную на гармоничное развитие личности юного атлета, сочетающую спортивные достижения с высокими моральными принципами и эстетической культурой. Дальнейшие исследования в данной области могут способствовать разработке

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

эффективных методик формирования нравственно-эстетических качеств юных спортсменов, что в конечном итоге будет способствовать не только их спортивным успехам, но и формированию достойных граждан общества.

Перспективой данного исследования видится значительное повышение результативности тренировочного процесса и спортивных достижений, за счет укрепления и развития устойчивых ценностно-смысловых образований личности.

Список литературы

1. **Безенкова, Т. А.** К вопросу о необходимости формирования семейных ценностей у подростков / Т. А. Безенкова, Е. В. Олейник, А. В. Мананникова, Д. А. Муталова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 123–126.
2. **Гржебина, Л. М.** Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студентов-спортсменов / Л. М. Гржебина, А. Р. Казанчева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2023. – № 3. – С. 8–15.
3. **Дятлова, Е. Н.** Теоретико-методологические основания создания системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодежи с учетом регионального компонента воспитания / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 146–156.
4. **Ерина, Ю. И.** Оценка сформированности нравственных основ личности спортсменов 13–15 лет / Ю. И. Ерина, Т. К. Ким, Г. А. Кузьменко // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2023. – № 2. – С. 12–17.
5. **Малыгин, Е. И.** Формирование всесторонне развитой личности в процессе физической культуры и спорта в вузе / Е. И. Малыгин, А. Н. Могунова, Д. С. Приходов // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – № 3. – С. 1117–1119.
6. **Милькевич, О. А.** Реализация задач государственной образовательной политики в вопросах воспитания в деятельности регионального педагогического вуза / О. А. Милькевич // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 128–132.
7. **Неверкович, С. Д.** Атрибуция и общение как важнейшие психолого-педагогические основы познавательной активности личности / С. Д. Неверкович, С. Ш. Цакаев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. – 2021. – № 4(288). – С. 153–159.
8. **Панина, Е. С.** Научно-педагогическая сущность понятий «нравственность» и «духовность» / Е. С. Панина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – № 77. – С. 40–41.
9. **Рябцев, А. В.** Государственная образовательная политика в вопросах воспитания в 1992–2022 годах / А. В. Рябцев // Исторический бюллетень. – 2022. – № 3. – С. 119–124.

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

10. Шуминская, С. И. Формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся посредством волонтерской деятельности (на примере всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы») / С. И. Шуминская, М. И. Новикова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1, Психологические и педагогические науки. – 2024. – № 2. – С. 184–190.

Senchenkov N. P.,
Lytkina L. V.

Athletes (on the example of the F. T. Mikheenko olympic reserve sports school)

This article reveals the essence of the concepts of moral and aesthetic education, their significance and role in the training process of sports schools, using the example of the F. T. Mikheenko Sports School in Smolensk. The article also analyzes and identifies the dynamics of the development of the values of young athletes.

Key words: *young athlete, values, personality, educational work in the training process, physical culture and sports, formation of spirituality, and development of a young citizen*

© Сенченков Н. П., Лыткина Л. В.

УДК 37.013.3; 159.9

Шматченко Анна Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anja-3001@mail.ru

«Добрые игры» как средство развития основ логического мышления старших дошкольников

В статье раскрыта концепция «добрых игр» как средство развития основ логического мышления старших дошкольников. Выполнен анализ отечественных и зарубежных теоретических источников и методических апробаций, раскрыто значение игры для комплексного развития дошкольников, уточнено понятие «добрые игры» в контексте интеграции логического и социально-нравственного развития, приведена классификация «добрых игр» по ряду существенных признаков (сенсорно-логические, сюжетно-дидактические, знаково-символические и интеллектуально-адаптивные). Приведены примеры игр, направленных на формирование причинно-следственных связей и исполнительных функций детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *«добрые игры», основы логического мышления, дошкольное образование, воспитательные практики, игровая деятельность*

В условиях информационного перенасыщения современного общества умение анализировать сведения, делать обоснованные выводы и критически оценивать аргументы обеспечивает эффективность принятия решений и адаптацию личности в обществе. Логическое мышление является центральным когнитивным ресурсом в старшем дошкольном возрасте и создаёт базу для последующего успешного обучения в школе [6]. Кроме того, в требованиях ФГОС ДО и государственных образовательных программах подчёркивается необходимость системной работы по развитию основ логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Они рассматриваются как один из ключевых результатов дошкольного образования.

Передовая педагогическая практика рассматривает игру как ведущий вид деятельности дошкольника, определяющий его психическое развитие. В контексте реализации современных воспитательных практик особого внимания заслуживает концепция «добрых игр» – игровой деятельности, в которой когнитивное развитие (в том числе формирование логического мышления) органично сочетается с воспитанием социально-эмоциональных качеств: эмпатии, сотрудничества, альтруизма и др. «Добрые игры» не только способствуют формированию у детей дошкольного возраста духовно-нравственных качеств, но и служат эффективным инструментом для целенаправленного развития умения устанавливать причинно-следственные связи и взаимозависимости, структурировать информацию, выявлять логические ошибки и манипуляции, доказывать собственную точку зрения.

© Шматченко А. А.

Степень разработанности проблемы. Проблема развития основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста средствами игры разработана фрагментарно: существуют фундаментальные работы по развитию мышления дошкольников (Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин и др.) и отдельные исследования, касающиеся вопросов влияния игры на развитие детей дошкольного возраста (С. Дёбель, К. Ф. Завьялова, И. Э. Куликовская, Л. Лопес-Файкан, Л. Э. Майклсон, Ю. Мунаката, И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова, Х. Хаэн и др.), но комплексный подход в решении обозначенной проблемы средствами игры отсутствует.

Целью статьи является анализ теоретических и эмпирических исследований, раскрывающих потенциал «добрых игр» как средства развития основ логического мышления старших дошкольников. Новизна исследования обусловлена тем, что в данной статье впервые представлено описание классификации «добрых игр», приведены примеры игр, способствующих развитию основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании интеграции развития основ логического мышления и нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста, определения понятия «добрые игры» как игровых технологий нового поколения, направленных на целостное, комплексное воздействие на развитие личности.

Практическая значимость состоит в классификации «добрых игр» как педагогического инструмента для организации образовательного процесса в ДОУ.

Концепция «добрых игр» не нова в отечественной и зарубежной теории и практике. Сам термин по-разному определяется в современных исследованиях. Так, национальный федеральный образовательный проект, разработанный Институтом изучения детства, семьи и воспитания при поддержке Министерства просвещения РФ, обозначает «добрые игры» как систему игровых занятий, направленных на духовно-нравственное воспитание дошкольников. Ключевая цель проекта – формирование у детей системы традиционных духовно-нравственных ценностей и ориентиров [4, с. 14–25].

Помимо этого, в работах, посвящённых современному детству и дошкольной педагогике, можно найти аналитические и практические описания игровых сценариев, ориентированных на развитие доброты, честности, ответственности, самоконтроля, а также базовых познавательных операций.

Так, о комплексном, синергетическом воздействии игры на развитие дошкольника говорится в исследованиях Н. Е. Вераксы, И. Э. Куликовской. Ученые подчеркивают, что игровая деятельность должна быть направлена одновременно как на развитие интеллектуальной сферы детей, так и воспитание положительных социальных чувств: дружелюбия, доброжелательности, общительности, сочувствия, стремления поделиться чем-либо, радоваться за других [1; 3].

В методических сборниках и отчётах региональных апробаций К. Ф. Завьялова, И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова и др. предлагают конкретные игровые модули, где воспитательная цель (формирование нравственных норм, умения учитывать интересы других) интегрирована с когнитивной задачей

© Шматченко А. А.

(классификация, планирование, построение простых выводов), что полностью отражает идею «добрых игр» [2; 5].

Зарубежная литература и исследовательские работы по символической и ролевой игре демонстрируют, что целенаправленные игровые интервенции способствуют и социально-эмоциональному, и когнитивному развитию ребёнка. Эти исследования послужили источником идей для российских практик, где акцент делается именно на этико-социальной направленности игровой задачи.

Лопес-Файкан Л., Хаэн Х. в ходе исследований разработали игру с дополненной реальностью, направленную на развитие эмпатических способностей. Исследование показало, что игровые стратегии, объединяющие физический и виртуальный миры, являются эффективными для развития фантазии дошкольников (способности ставить себя в вымышленные ситуации) и эмпатической заботы (чувства сострадания). Участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень просоциального поведения по сравнению с контрольной группой [9, с. 176].

В недавнем исследовании С. Дёбель, Л. Э. Майклсон и Ю. Мунаката предложили новую концепцию, объясняющую механизмы влияния игры на развитие когнитивных способностей, опираясь на теорию исполнительных функций. Игра помогает детям приобретать культурно-специфические навыки исполнительного контроля. В игре дети добровольно берут на себя когнитивные нагрузки, ставят и преследуют собственные цели, создают новые проблемы для решения. Через сюжетно-ролевую игру дети углубляют понимание социальных ролей, правил и норм, что позволяет им регулировать свое поведение в соответствии с культурными ожиданиями [7]. При этом подчеркивается, что польза игры максимальна, когда дети имеют возможность выбора, а их деятельность наполнена культурными ценностями, нормами и практиками.

Таким образом, «добрые игры» являются междисциплинарной категорией, в теоретическую основу которой легли как отечественные исследования психологии развития детства, методические разработки и результаты апробаций в дошкольных учреждениях, так и зарубежные исследования возможностей использования игры в интеллектуальном понимании детьми мира и формировании у них ценностного отношения к нему.

В нашем исследовании мы рассматриваем «добрые игры» как педагогически организованные игровые практики, направленные на одновременное развитие у детей основ логического мышления и воспитания просоциальных нравственных качеств. Концепция «добрых игр» предполагает интеграцию двух направлений:

– развитие логического мышления (классификация, сериация, понимание сохранения, установление причинно-следственных связей, циклические представления, произвольная память);

– воспитание нравственных качеств (эмпатия, сотрудничество, альтруизм, доброжелательность).

Как показывают исследования, эти направления не являются изолированными: развитие логико-математического мышления стимулирует

© Шматченко А. А.

развитие социального познания и наоборот [10; 8; 7]. Зарубежные педагоги С. Дёбель, Л. Э. Майклсон, Ю. Мунаката отмечают, что ролевая игра, в которой дети принимают на себя роли и следуют правилам (например, «сестры», «врача», «спасателя»), способствует не только пониманию социальных норм, но и развитию исполнительного контроля – способности регулировать свое поведение в соответствии с целями [7, с. 67].

В научно-методической системе дошкольного образования разработка и внедрение игровых технологий нового поколения требует строгой систематизации. «Добрые игры», ориентированные на сопряженное развитие когнитивной и нравственно-этической сфер старших дошкольников, могут быть классифицированы по ряду существенных признаков. В качестве базовых оснований для данной классификации выступают: характер используемого дидактического материала, уровень абстракции мыслительных операций, структура игрового взаимодействия и степень технологизации образовательной среды. Рассмотрим подробнее данную классификацию.

1. Сенсорно-логические (блочно-конструктивные) «Добрые игры». Данная категория выделяется по признаку характера дидактического материала и направлена на развитие элементарных логических операций (классификации, сериации, отрицания и сравнения) на основе манипулирования осязаемыми объектами. Базовым инструментарием здесь выступают классические геометрические тренажеры (логические блоки Дьенеша, цветные палочки Кюизенера), наборы плоскостных изображений различных объектов и предметов (изображения родного города, животных, фруктов, и т. д., изображения различных ситуаций с детьми). Однако их логическое содержание трансформируется за счет введения нравственно-этической составляющей. Так, например, в игре «Рассели друзей в своем городе» перед детьми ставится задача распределить изображения по «домикам» на основе логического отрицания. Ребенок должен логически вычислить, что в синий домик можно заселить только изображения детей с рыжими волосами, а в красный – «не блондинов» и «не в очках». Мотивом деятельности выступает помощь друзьям в расселении. Таким образом, абстрактная операция отрицания и классификации множеств мотивируется сопереживанием и стремлением помочь.

2. Комплексные сюжетно-дидактические игры. В основе этой категории лежит игровое взаимодействие и многоступенчатый сюжет, требующий от детей распределения ролей, планирования деятельности и алгоритмизации действий. Так, например, в игре «Экологический патруль» дети принимают на себя роли экологов и спасателей. Комплекс включает в себя конструирование очистительных сооружений по заданным чертежам-схемам (анализ и синтез), сортировку отходов по степени их вредности с использованием логических таблиц (классификация) и построение безопасного маршрута для робота-мусоровоза (алгоритмическое мышление). Логические действия здесь выступают инструментами для достижения общей общественно полезной и гуманной цели.

3. Знаково-символические и матричные игры. Категория классифицируется по признаку уровня абстракции и опосредованности мышления. Такие игры направлены на развитие знаково-символической

© Шматченко А. А.

функции сознания, умения кодировать и декодировать информацию, а также работать с двухмерными логическими матрицами. Примером «добрых игр» может послужить игра-декодер «Секретное послание». Дошкольники используют специальные карточки-свойства (символическое обозначение цвета, размера, формы с элементами отрицания), чтобы расшифровать закодированное письмо от попавшего в беду лесного жителя.

4. Интеллектуальные адаптивные игры на основе технологий искусственного интеллекта (ИИ). Данная категория выделяется по признаку технологизации и интерактивности образовательной среды. Следует отметить, что в современном мире это направление признается наиболее новым, инновационным и перспективным в дошкольной педагогике, поскольку, в отличие от статичных карточек, ИИ-система способна в режиме реального времени анализировать действия ребенка, вычислять уровень его когнитивного напряжения и мгновенно перестраивать сложность логических задач, предлагая индивидуальную траекторию развития (зону ближайшего развития). Также ценным для развития логического мышления как абстрактной категории является возможность наглядного партнерства. Если ребенок ошибается в программировании робота или сортировке данных, ИИ наглядно демонстрирует физическое следствие ошибки в алгоритме, побуждая к автономному самоконтролю и дебаггингу. Классическими примерами использования ИИ в игровой деятельности в процессе развития основ логического мышления являются разнообразные роботы-помощники. Так, ИИ-экскурсовод помогает провести виртуальную экскурсию и сравнить различные предметы искусства в музее, робот-компаньон позволяет осознать причинно-следственные связи в окружающем мире, а робот-эмпат продемонстрирует изменяющиеся эмоциональные состояния (грусть, растерянность). Ребенку необходимо выстроить логическую цепочку причин и следствий («почему он расстроен?», «что нужно сделать?»), составить программу на планшете и отправить робота на выполнение «доброго поручения».

Таким образом, «Добрые игры» представляют собой эффективное средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста, поскольку они обеспечивают органичное сочетание когнитивного и нравственного развития. Исследования показывают, что целенаправленное формирование логических операций (классификации, сериации) в игровой форме позволяет дошкольникам перейти от дооперациональной стадии мышления к конкретно-операциональной. При этом «добрые игры» создают внутреннюю мотивацию для активной мыслительной деятельности. Приведенная классификация «добрых игр» облегчает педагогу целевой подбор игровых заданий, планирования, дифференциации и оценки результатов, методическую подготовку, мониторинг развития логики и просоциальных навыков, включая мотивацию, коммуникацию и самоконтроль.

© Шматченко А. А.

Список литературы

1. **Веракса, Н. Е.** Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса – Москва : Мозаика-Синтез, 2021. – 112 с.
2. **Завьялова, К. Ф.** Игра как форма интеллектуального и личностного развития младших школьников / К. Ф. Завьялова // Наука и реальность. – 2024. – № 1(17). – С. 44–46.
3. **Куликовская, И. Э.** Геймифицированная технология ТРИЗ как условие развития 4К-компетенций у детей старшего дошкольного возраста / И. Э. Куликовская, Д. Р. Хайруллина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2025. – № 2. – С. 13–20. – DOI: 10.18522/2658-6983-2025-2-13-20.
4. **Спиренкова, Н. Г.** Проект «Добрые игры»: методические рекомендации для педагогов ДОО / Н. Г. Спиренкова. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания, 2025. – 84 с.
5. **Смирнова, Е. О.** Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – Москва : Юрайт, 2023. – 223 с.
6. **Шматченко, А. А.** Образовательная среда как средство формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста / А. А. Шматченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 134–140. – EDN: NRRPXZ.
7. **Doebel, S.** How does play foster development? A new executive function perspective / S. Doebel, L. E. Michaelson, Y. Munakata // Developmental Review. – 2023. – Vol. 67. – P. 101064. – DOI: 10.1016/j.dr.2022.101064.
8. **Kamii, C.** Fostering the Development of Logico-Mathematical Thinking in a Card Game at Ages 5–6 / C. Kamii, Y. Kato // Early Education & Development. – 2005. – Vol. 16, № 3. – P. 367–384. – DOI: 10.1207/s15566935eed1603_4.
9. **López-Faican, L.** Design and evaluation of an augmented reality cyberphysical game for the development of empathic abilities / L. López-Faican, J. Jaen // International Journal of Human Computer Studies. – 2023. – Vol. 176. – P. 103041. – DOI: 10.1016/j.ijhcs.2023.103041.
10. **Pogozhina, I.** Development of the Logical Operations in Preschool Children / I. Pogozhina // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 146. – P. 290–295. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.132.

© Шматченко А. А.

Shmatchenko A. A.

«Good Games» as a Means of Developing the Foundations of Logical Thinking in Older Preschoolers

The article presents the concept of «Good Games» as a means for developing the foundations of logical thinking in older preschool children. An analysis of domestic and international theoretical sources and methodological pilot studies is carried out; the significance of play for the integrated development of preschoolers is revealed; the notion of «Good Games» is clarified in the context of integrating logical and socio-moral development; and a classification of «Good Games» is proposed according to a number of essential characteristics (sensory-logical, narrative-didactic, sign-symbolic, and intellectually-adaptive). Examples of games aimed at forming causal reasoning and supporting the development of executive functions in older preschool children are provided.

Key words: *«Good Games»; foundations of logical thinking; preschool education; educational practices; play activity*

© Шматченко А. А.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.015.6:37.06:394.2

Рудь Мария Валентиновна,
д-р пед. наук, доцент,
директор Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maria-r73@mail.ru

Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования культурного кода личности

В статье рассматривается педагогическое просвещение родителей как важнейший механизм формирования культурного кода личности. Подчеркивается кризис современной семьи и снижение ее воспитательного потенциала, обусловленные снижением педагогической культуры родителей. Статья обосновывает актуальность целенаправленного формирования культурного кода личности и предлагает конкретные пути педагогического просвещения родителей, включая разнообразные формы сотрудничества, использование потенциала семьи, создание образовательных курсов и программ, а также интеграцию с культурными учреждениями. Анализируются существующие проекты и программы родительского просвещения, а также примеры успешного использования культурных кодов в брендинге и социальных проектах. Делается вывод о необходимости развития системы родительского просвещения как важнейшего компонента национальной системы образования.

Ключевые слова: *педагогическое просвещение родителей, культурный код личности, семейное воспитание, ценностные ориентации, семья, образовательные программы*

Статья выполнена в рамках научной темы 1025022800069–3–5.3.1 «Трансформация феномена педагогическое просвещение родителей в современной российской школе» (VGEA–2026–0007).

Введение. Семья представляет собой фундаментальный общественный и культурный институт, от благополучия которого напрямую зависит устойчивость социума. Она является первостепенной и незаменимой ступенью человеческого бытия, а также естественным пространством для жизни и взросления подрастающего поколения. Именно в семье формируется основа для гармоничного развития личности: здесь происходит первичная адаптация ребенка к общественной жизни, осваиваются навыки межличностного общения, формируется самосознание, определяется самооценка, закладываются духовные ценности и мировоззренческие установки, развиваются такие качества, как самостоятельность и ответственность [4].

© Рудь М. В.

Тем не менее, значительные политические и экономические трансформации, произошедшие в России на исходе XX столетия, спровоцировали глубокий кризис семейно-бытовых отношений. Практически утратилось уважение к родителям, сформировалось пренебрежение к истории собственного рода и страны, что привело к разрыву преемственности между поколениями. Семья, со своими устоями и традициями, для значительной части молодежи перестала восприниматься как нечто ценное. У нынешних родителей наблюдается преобладание потребительского отношения к государственным институтам и безответственности по отношению к своим детям [8]. Специалисты, занимающиеся вопросами семейной политики и поддержки, констатируют существенное снижение воспитательного потенциала современных семей, а также фиксируют увеличенное число недочетов в практике семейного воспитания [13].

На стыке XX и XXI веков образовательные учреждения практически перестали заниматься просвещением родителей. В результате у родителей заметно уменьшился интерес к информации, касающейся специфики взаимоотношений в семье, возрастных психологических характеристик детей, а также эффективных способов их собственного участия в формировании личности ребенка [1]. Изучение накопленного педагогического опыта и научной литературы, посвященной данной теме, выявило, что одной из главных предпосылок неэффективного семейного воспитания является недостаточный уровень педагогической грамотности современных родителей, усугубляемый отсутствием системного подхода к их просвещению в масштабах страны.

Проблема исследования заключается в том, что кризис семьи, снижение воспитательного потенциала современной семьи, ошибки в семейном воспитании, повсеместная низкая педагогическая культура родителей и отсутствие системного педагогического просвещения в значительной степени препятствуют формированию культурного кода личности у подрастающего поколения.

Степень разработанности. Проблема формирования культурного кода личности затрагивается в культурологии и социологии, однако в педагогике «культурный код личности» часто рассматривается через призму «культурного семейного кода», что снижает глубину исследования. Отмечается, что отдельные аспекты родительского просвещения и его роль в формировании ценностных ориентаций изучались, но системный подход к педагогическому просвещению родителей как к механизму формирования именно культурного кода личности в условиях современных трансформаций остается недостаточно разработанным.

Целью данной работы является обоснование педагогического просвещения родителей как ключевого механизма формирования культурного кода личности, выявление актуальных проблем и предложений вариантов пути их решения в современных условиях.

Научная новизна статьи заключается в том, что педагогическое просвещение родителей рассматривается как первостепенный и целенаправленный механизм формирования культурного кода личности, связывающий семью, образование и общество, выявлены основные причины несостоятельности семейного воспитания в современных условиях, связанные с низкой педагогической культурой родителей и отсутствием

© Рудь М. В.

системы просвещения, предложены конкретные формы и методы реализации педагогического просвещения родителей, учитывающие современные реалии, актуальные для формирования культурного кода.

Теоретическая значимость статьи заключается в углублении понимания сущности культурного кода личности и его формирования в семье, уточнении роли семьи как основного источника социальных и культурных знаний и механизма трансляции культурного кода, предложении концептуального видения педагогического просвещения родителей как системы, направленной на формирование культурного кода личности.

Практическая значимость. Предложенные формы и методы педагогического просвещения могут быть использованы образовательными организациями, учреждениями дополнительного образования, психологами, социальными работниками и общественными организациями для разработки и реализации программ работы с родителями. Материалы статьи могут служить основой для создания методических пособий, рекомендаций и учебных курсов для родителей. Анализ существующих проектов и программ может помочь в планировании и оценке эффективности мероприятий по родительскому просвещению.

Методология и методы исследования включают системный, культурологический, социологический и педагогический подходы. В качестве методов выступают анализ литературы, синтез, обобщение, систематизация, а также сравнение подходов к формированию культурного кода, анализ опыта различных проектов.

В середине двадцатого столетия В. А. Сухомлинский, анализируя накопленный педагогический опыт Павлышской средней школы в сфере работы с родителями, подчеркивал: «<…> любая сколько-нибудь результативная деятельность по воспитанию была бы совершенно невозможна без выстроенной системы просвещения родителей, направленной на повышение их педагогической грамотности».

Следует отметить, что ключевой целью такого педагогического просвещения является формирование культурного кода. Именно семья и социум в совокупности создают ту среду, в которой происходит становление индивидуального культурного кода личности.

Основная часть. Культурный код выступает как инструмент формирования самобытности, способствуя объединению индивидов в рамках сообщества или социума. Он также является фундаментом для зарождения и осмысления культурных артефактов и знаков, определяя, какие значения и смыслы присваиваются различным феноменам и сущностям в контексте культуры [6]. Понятия семьи, дружбы, любви формируют наше восприятие мира и общее ощущение бытия. Наши врожденные моральные установки, смысловые ценности и основополагающие принципы являются неотъемлемой частью нас, принадлежащих к схожей культурной среде. Особые культурные черты мы получаем в наследство от предыдущих поколений. Индивидуальный культурный код не отражен в официальных бумагах, но существует в ежедневных ритуалах, в речи и поведении родителей и старших членов семьи. Именно скрытая в той или иной форме информация позволяет распознавать принадлежность к определенной культуре.

© Рудь М. В.

Семья выступает первичным и первостепенным институтом, передающим социальные и культурные сведения. В ходе процесса воспитания, осуществляемого в семейном кругу, подрастающее поколение осваивает, помимо этических принципов и поведенческих моделей, также и культурные обычаи, которые в дальнейшем определяют их самосознание [2].

В связи с растущим пониманием важности семьи для государства за последнее время был разработан и утвержден пакет нормативных актов. Данные документы устанавливают фундаментальные принципы, определяют ключевые направления деятельности, стратегическое видение и концептуальные основы взаимодействия с семейными институтами. Эта работа ведется как на общегосударственном уровне, так и в рамках образовательной системы, в частности, в школах.

Образовательная система обеспечивает преемственную передачу накопленного культурного наследия: от родительского наставления к школьному обучению, от преподавателя к обучающемуся, от предыдущих поколений к грядущим. В этом аспекте образование реализует ряд ключевых задач в становлении индивидуального культурного кода. К таковым относятся: распространение общепринятых социокультурных норм, формирование самосознания и привитие этических принципов.

Термин «культурный код» находит широкое применение в рамках культурологических и социологических исследований, где его авторитетные представители, такие как Ю. Лотман и К. Леви-Строс, определяют его как систему закрепленных символов и значений, служащих для организации социального поведения. В то же время в педагогической науке понятие «культурный код личности» анализируется через призму «культурного семейного кода» [10].

Культурный код семьи выступает фундаментальным элементом передачи опыта от старшего поколения к младшему, оказывая значительное воздействие на развитие системы ценностей, манеру коммуникации и самоопределение ребенка в социуме, что в итоге формирует его личностный культурный код.

Семейный культурный код – фундамент формирования личности. Благодаря семейным кодам у ребенка формируются внутренние установки о правильном и неправильном формате семьи, что нормативно, а что нет. Например, совместные ужины в кругу семьи; поездки куда-либо каждый месяц; день, посвященный совместному времяпрепровождению с родными. Такие коды закладывают личные установки и определяют жизненные ориентиры человека, которые потом он будет переносить в свою семью.

Успешность социальной адаптации ребенка зависит от того, будут ли сочетаться семейные и культурные нормы общества. Чем меньше разрыв между ними, тем успешнее будет проходить его интеграция в общество. От семейных кодов также зависит эмоциональное состояние ребенка, насколько в семье создана атмосфера комфорта и безопасности, чтобы он мог «войти» в общество уверенно [5]. Кроме того, от семейных ценностей и установок зависит образовательная мотивация ребенка. Если же в семье ориентированы на достижение успеха, это прививается детям с самого раннего возраста, то у ребенка формируется стремление к получению знаний, расширению своих возможностей, а если же ребенок

© Рудь М. В.

растет в атмосфере выживания, он учится много работать, чтобы получить желаемое и подсознательно закладывает себе установки по типу: «ничего не достается просто», «много хотим мало получаем» и т. д.

Семейные культурные коды передаются по-разному. Это и вербальное общение (через советы, нравоучения, наставления, рассказы о своем опыте), и невербальное (обычаи, привычки семьи, паттерны поведения, повседневное поведение), и эмоциональное состояние (связь родителей с детьми, связь между родителями, детей друг с другом и т. д.). Все эти составляющие закладывают базис поведения ребенка в обществе и формат общения в социуме. Однако, важную роль играет социальная среда, которая также оказывает большое влияние на формирование личности ребенка, окружение и внешнее влияние. Если семейные установки и ценности противоречат общественным, принятым в конкретной среде, человек попадает в состояние фрустрации и становится перед выбором, какую стратегию оставить ведущей.

Семейные истории (саги) подкрепляют установки, принятые в семье, часто объясняют их, почему именно так принято в семье. Например, родители могут рассказывать детям о своих победах, достижениях, но не забывая рассказать о том, что предшествовало этой победе, о всех пройденных трудностях, проблемах. Благодаря таким историям формируется тесная связь родителей с детьми, стираются барьеры, ребенок понимает, что трудности преодолимы, что можно добиться поставленных целей не сразу, а постепенно и для этого нужно приложить какие-то усилия [7].

Личный пример родителей – мощный инструмент формирования культурных кодов у детей. Наблюдая за поведением взрослых, ребенок неизбежно перенимает их модели поведения. Важно, чтобы принципы, которые родители передают детям, соответствовали их действиям. Скажем так, теория должна подкрепляться практикой. Ребенок должен видеть, что слова взрослых подкрепляются реальными поступками, а не просто звучат на словах. Если же родители сами не следуют принципам, которые передают ребенку, он понимает, что и не нужно ему этого придерживаться, родители-то не делают. Например, если в семье ребенка убеждают в важности соблюдения здорового образа жизни, правильного питания, занятия спортом, отсутствия вредных привычек, но сами не следуют этому, то и, естественно, ребенок не будет соблюдать здоровые привычки.

Часто родители сталкиваются с тем, что не могут сформулировать суть семейных ценностей, не могут определить, какие для конкретно их семьи важны. В нынешних реалиях многие находятся в состоянии фрустрации и неопределенности, что важно сейчас: материальные или духовные ценности, а что будет важно завтра. Поэтому в воспитании прослеживается непоследовательность, и родители могут даже занимать детскую позицию, желая, чтобы кто-то сказал им как нужно сделать, сказать и как себя вести. Тем не менее, именно эти глубинные установки формируют основу воспитательного процесса, определяя, какие ценности в семье будут цениться и развиваться, а какие останутся без внимания [11].

Однако, есть большая разница между культурными кодами родителей и детей, предшествующих поколений. Культурные коды сильно зависят от времени и обстановки, в которой они формируются. Например, культурные установки людей, выросших в военное и послевоенное время, разительно

© Рудь М. В.

отличаются от кодов людей, росших в мирное время. У них разные ценности, нормы, принципы, взгляды на жизнь, они «заточены» под то время, но пытаются передавать свои коды новому поколению, для которых это все чуждо. Ярко прослеживается эта тенденция в желании закрыть свои дефициты через детей, не осознавая, что у тех, в свою очередь, образуются совершенно иные дефициты и установки. Важно передавать семейные культурные коды, актуальные для подрастающего поколения.

Современные родители сталкиваются с рядом трудностей при формировании у детей культурного кода. Это обусловлено недостаточной психологической готовностью к выполнению функций родителя, а также недостаточным уровнем их собственной духовно-нравственной культуры. Прослеживается тенденция утраты интереса к культурному наследию, традициям и обычаям своей страны. Кроме того, родители часто демонстрируют слабую позицию в воспитании, не обладая эффективными навыками трансляции ценностей. Родители сталкиваются с необходимостью выбора оптимальных методов воспитания и адаптации к изменяющемуся миру, что связано с технологическим прогрессом, особенностями развития медиапространства, изменения формата общения, распространения искусственного интеллекта.

Культурный код каждого поколения – совокупность ценностей и убеждений, передаваемых от старшего поколения к младшему, которые постоянно меняются. Поэтому родителям крайне важно принимать во внимание не только предпочтения и взгляды детей, но и их культурные особенности, говорить с детьми на их языке, учитывая эпоху, в которой они растут.

В нынешних реалиях особенно актуально развивать у детей способность к гибкому мышлению, учитывать и уважать их ценностные ориентиры. Это подчеркивает особую значимость повышения педагогической грамотности родителей. Педагогическое просвещение родителей выступает ключевым инструментом успешного формирования системы ценностей и культурной идентичности подрастающего поколения.

Для повышения компетентности родителей в формировании у детей культурного кода рекомендуется применять новаторские методы работы с семьями, такие как активное вовлечение родителей в организацию воспитательных программ, проведение презентаций о национальных ценностях и семейных традициях, организация праздников и досуга, посвященных местной или общенациональной культуре, формирование родительских объединений и клубов по интересам. Важно максимально задействовать семейные ресурсы посредством проведения практических обучающих семинаров для родителей, организации совместных творческих выставок детей и родителей, создания мини-музеев или экспозиций семейных работ, а также проведения фольклорных фестивалей и театрализованных представлений. Необходимо помогать родителям осознавать и успешно выполнять их основную функцию в воспитании моральных и культурных качеств у ребенка. Педагоги должны выступать не только в роли наставников, но и как эксперты-консультанты, содействуя родителям в понимании и реализации их воспитательных целей [12].

Данная цель может быть достигнута путем организации педагогических лекций, интерактивных занятий, групповых и индивидуальных

© Рудь М. В.

консультаций, а также путем распространения информационных материалов и памяток.

С целью повышения осведомленности родителей и содействия внедрению культурных кодов, целесообразно применять разнообразные подходы:

– разработка образовательных курсов и программ, сфокусированных на освоении и сохранении культурного достояния, охватывающих историю, художественное искусство, литературу, а также традиции и обычаи многонационального народа России;

– стимулирование межнационального диалога и обмена познаниями между родителями из различных федеральных округов, что способствует установлению взаимопонимания и почтения к обычаям народов, населяющих Российскую Федерацию;

– применение передовых информационных технологий и педагогических методик, таких как цифровая инфраструктура, онлайн-платформы, виртуальные туры, интерактивные игры и мультимедийные материалы, которые увеличивают интерес и вовлеченность родителей в воспитание подрастающего поколения, а также повышают их цифровую грамотность;

– налаживание партнерских отношений с музеями, художественными галереями, библиотеками и прочими культурными организациями для совместной организации мероприятий, экспозиций, практических занятий и ознакомительных лекций;

– содействие и развитие креативных проектов и инициатив родительского сообщества в рамках образовательного процесса. Данное направление ориентировано на интеграцию семьи в совместную деятельность с педагогическим составом и детьми для формирования единого культурно-образовательного пространства.

Для родителей можно организовать лекции о воспитании детей через культурные ценности, например, посвященные важности культурного кода в поддержании связи поколений; раскрывающие особенности культурных кодов разных поколений и их отличительные особенности и т. д. Помимо этого, можно организовывать лекции и беседы по запросам родителей, о волнующих и проблемных моментах, связанных с воспитанием.

Образовательно-просветительская работа с родителями может принимать форму интерактивных мероприятий, таких как семинары, тренинги и практические занятия, в процессе которых у родителей появляется возможность пополнить имеющиеся у них знания, относящиеся к вопросам развития и воспитания детей. В процессе таких интерактивов они могут овладеть востребованными навыками и выработать адекватные социальные установки. Ключевая задача подобного просвещения состоит в развитии у родителей компетенций и педагогических навыков, которые дадут им возможность выстраивать здоровые отношения со своими детьми. Это подразумевает освоение конкретных методик и подходов, способствующих созданию благоприятной среды для гармоничного развития ребенка. Организация правильного воспитательного процесса требует от родителей не только теоретических знаний, но и практических навыков, которые могут быть успешно развиты в рамках структурированных образовательных программ [9].

© Рудь М. В.

Изучение текущей ситуации в российском интернет-пространстве по заданной тематике позволяет выявить разнообразные инициативы и программы, направленные на педагогическое просвещение родителей с целью формирования культурного кода личности.

К таким инициативам относятся программы и проекты, сфокусированные на расширении общих родительских компетенций. Они призваны вооружить родителей психолого-педагогическими знаниями в области воспитания, развить навыки конструктивного взаимодействия с детьми, основанного на принципах сотрудничества и партнерства, а также сформировать позитивное отношение к индивидуальности каждого ребенка. Указанные программы и проекты зачастую включают в себя проведение групповых консультаций, тренинговых сессий, родительских собраний, а также организацию тематических праздничных и семейных мероприятий.

Основная задача данных программ заключается в содействии родителям в осмыслении специфики их отношений с детьми, стимулировании их мотивации к внесению позитивных изменений в эти отношения, а также предоставлении актуальной информации об этапах и особенностях развития ребенка.

Психолого-педагогические программы для родителей направлены на их педагогическое просвещение и способствуют формированию знаний, умений, установок, которые впоследствии можно применять для укрепления семейных уз. Благодаря подобным программам родители могут обогатить знания в области педагогики, психологии, повысить общую грамотность в вопросах воспитания ребенка. Помимо этого, они способствуют формированию готовности обратиться за специализированной помощью, если таковая потребуется, т. к. родители уже будут знать, на какие маркеры обратить внимание и не пропустить проблему.

Социальные проекты также внедряют в свою деятельность культурные коды различного рода, их примеры можно приводить родителям в качестве наглядности и действенности. Например, народный бренд «Простоквашино» транслирует такие семейные ценности, как любовь, заботу, уют и тепло домашнего очага, показывает преемственность поколений, связь с многолетними традициями; проект Петродворцового часового завода «Ракета» создал эксклюзивные часы с реверсивным движением стрелок, а в дизайн заложили элементы российской истории, искусства, традиционных элементов, что и обеспечило им большую популярность; проект LegpromRF создал бренд одежды, которая отражает традиционные орнаменты, узоры русской культуры, а данный проект еще и сотрудничает с профильными образовательными учреждениями, и их студенты могут принять участие в разработке дизайна.

В Луганской Народной Республике на данный момент действуют: «Программа просветительской деятельности для родителей», план сетевого взаимодействия между территориальными координаторами и региональной площадкой на базе ЛИРО, дорожная карта. Кроме того, В. О. Зинченко в своей работе [3] отмечает, что для жителей Донбасса характерны такие семейные ценности, как любовь к Родине, к своему краю, сохранение культурных традиций своего народа, любовь к труду. Она утверждает, что «патриотизм,

© Рудь М. В.

защита Отечества и труд во благо Отечества – вот те ценностные ориентиры, те доминанты, которые лежат в основе семейного воспитания жителей Донбасса и отражают особенности этого воспитания» [3].

Культурное самосознание человека будет сформировано тогда, когда образовательные инициативы будут сочетаться и подкреплять друг друга с устоявшимися национальными культурными традициями. Для того, чтобы это было действительно эффективно, необходимо глубоко понимать специфику культуры конкретного региона, особенности целевой аудитории и мотивационные факторы, способные пробудить интерес к просвещению в данной области.

Выводы. Проведенный анализ позволяет заключить, что родительское образование в Российской Федерации на протяжении всей его истории являлось неотъемлемой частью национальной образовательной системы и выступало в качестве инструмента формирования культурного кода личности. Современные подходы к организации педагогического просвещения родителей предполагают всестороннюю образовательную деятельность, охватывающую широкий спектр актуальных тем. Это включает создание и поддержание функционирования различных центров и программ родительского просвещения, формирование профессиональных сообществ, работающих с родителями, а также оказание поддержки и содействия развитию сети консультационных просветительских учреждений, ориентированных на молодых родителей.

В заключение необходимо акцентировать внимание на идее о том, что процесс становления родителями требует освоения специальных навыков. Обучение в этой сфере не должно зависеть от возраста или социального статуса человека. В повседневной жизни мы приобретаем множество навыков: управление автомобилем, изучение иностранных языков, кулинарное искусство, освоение профессиональной деятельности – на все это мы тратим годы. Однако, по какой-то причине, многие не осознают, что воспитание детей, являющееся одной из важнейших сторон человеческого существования, также нуждается в целенаправленном обучении. Современные молодые родители не уступают предыдущим поколениям и не превосходят их, они просто отличаются. Это поколение выросло в эпоху цифровых технологий, они ориентированы на быстрое получение необходимой информации в режиме реального времени. Кроме того, они живут в условиях высокой занятости, что часто ограничивает их возможности для детального и глубокого анализа вопросов воспитания. Следовательно, потребность в специализированных «родительских» знаниях будет неуклонно возрастать.

Список литературы

1. **Антоненко, В. С.** Влияние современности на духовные ценности человечества / В. С. Антоненко // Этнос и культура в эпоху глобализации : сб. материалов V Междунар. науч. очно-заочной конф., Сухум, 30 июня – 01 июля 2022 г. / [редкол.: Д. Я. Адлейба (пред.), А. С. Берберян, В. В. Тарасова (отв. ред.)]. – Сухум, 2022. – С. 8–12. – EDN: QEADPK.
2. **Валеева, Н. Ш.** Психолого-педагогическое Просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей / Н. Ш. Валеева,

© Рудь М. В.

М. М. Шубович // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 4. – С. 356–362.
3. **Зинченко, В. О.** Региональные особенности семейного воспитания в Донбассе: ценностный аспект / В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 98–102.
4. **Изотова, Н. Н.** Культурный код как объект исследования социально-гуманитарных наук / Н. Н. Изотова // Культура и цивилизация. – 2020. – Т. 10, № 3А. – С. 185–191. – DOI: 10.34670ZAR.2020.19.12.023
5. **Каргаполов, Е. П.** Общая теория культурных кодов / Е. П. Каргаполов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 3–1(102). – С. 289–296.
6. **Котляров, И.** Цивилизационное кодирование как важнейший тренд управления будущим, или Каким будет завтра человечества? (Социологический дискурс) / И. Котляров // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – 2021. – № 1. – С. 159–164.
7. **Науменко, Н. М.** Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства / Н. М. Науменко // Kant. – 2017. – № 1(22). – С. 42–46.
8. **Нерба, Л. В.** Педагогическое просвещение родителей детей дошкольного возраста в современных условиях / Л. В. Нерба // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 4. – С. 228–235.
9. **Плетнева, О. Л.** Формирование психолого-педагогической культуры родителей через различные формы просвещения / О. Л. Плетнева // Молодой ученый. – 2023. – № 2(449). – С. 469–472.
10. **Стрельчук, А. Р.** Проблема выбора ценностных установок в цифровом пространстве / А. Р. Стрельчук // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – Т. 9, № 1А. – С. 109–114.
11. **Тилепова, А. К.** К вопросу о понятии культурного кода в современной гуманитарной науке / А. К. Тилепова // Молодой ученый. – 2024. – № 2(501). – С. 61–65.
12. **Челпаченко, Т. В.** Современные формы педагогического просвещения родителей в России / Т. В. Челпаченко, М. А. Пахомова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2(238). – С. 48–55.
13. **Щипков, А. В.** Понятие «код» в рамках современного цивилизационного подхода / А. В. Щипков // Вопросы философии. – 2018. – № 7. – С. 28–34.

© Рудь М. В.

Rud M. V.

Pedagogical education of parents as a mechanism of formation of the cultural code of personality

The article considers the pedagogical education of parents as the most important mechanism for the formation of the cultural code of personality. The author highlights the crisis of the modern family and the decline in its educational potential due to the decline in the pedagogical culture of parents. The article substantiates the relevance of purposeful formation of the cultural code of personality and suggests specific ways of pedagogical education for parents, including various forms of cooperation, using the potential of the family, creating educational courses and programs, as well as integration with cultural institutions. The article analyzes existing projects and programs of parental education, as well as examples of successful use of cultural codes in branding and social projects. It is concluded that it is necessary to develop a system of parental education as an essential component of the national education system.

Key words: *pedagogical education of parents, cultural code of personality, family upbringing, value orientations, family, educational programs*

The article was prepared within the framework of the scientific topic 1025022800069–3–5.1.1 "Transformation of the phenomenon of pedagogical enlightenment of parents in modern Russian schools" (VGEA–2026–0007).

© Рудь М. В.

УДК 378.18:37.013.42:004

Ткачева Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
yelena.tkacheva.2027@list.ru

Гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования. Анализируются современные подходы к формированию гражданской идентичности, патриотического сознания и социальной ответственности будущих педагогов посредством цифровых технологий. Особое внимание уделяется влиянию цифровой образовательной среды, социальных сетей, интерактивных платформ и технологий искусственного интеллекта на воспитательный процесс. Предложены эффективные педагогические технологии и формы работы, направленные на развитие гражданской активности и патриотической культуры молодежи.

Ключевые слова: *гражданско-патриотическое воспитание, цифровая трансформация образования, патриотизм, гражданская идентичность, цифровые технологии*

Актуальность исследования. Современное общество развивается в условиях интенсивных социальных, культурных и технологических преобразований, среди которых особое место занимает цифровизация всех сфер жизнедеятельности. Система образования в данном контексте выступает не только как механизм передачи знаний, но и как важнейший институт социализации личности. Существенные изменения затрагивают не только образовательные технологии, но и содержание воспитательной работы. В этой связи возникает необходимость переосмысления подходов к гражданско-патриотическому воспитанию молодежи, прежде всего студентов педагогических вузов, которым в будущем предстоит транслировать ценностные ориентиры подрастающему поколению. Актуальность темы обусловлена также противоречием между расширяющимися возможностями цифровой среды и недостаточной разработанностью педагогических условий ее эффективного использования в воспитательных целях.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и выявлении эффективных педагогических условий гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования.

Научная новизна состоит в уточнении содержания гражданско-патриотического воспитания с учетом особенностей цифровой

© Ткачева Е. А.

образовательной среды, а также в систематизации педагогических условий, обеспечивающих его результативность. В работе обоснована необходимость интеграции цифровых технологий в воспитательный процесс как средства формирования гражданской идентичности и социальной ответственности студентов.

Теоретическая значимость исследования определяется развитием научных представлений о сущности и структуре гражданско-патриотического воспитания в условиях цифровизации образования. Раскрыты возможности применения аксиологического, акмеологического и социализирующего подходов в современной педагогической практике, а также уточнены компоненты воспитательного процесса с учетом цифровой среды.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при организации воспитательной работы в педагогических вузах. Представленные формы, методы и направления деятельности могут быть внедрены в образовательный процесс, способствуя повышению эффективности гражданско-патриотического воспитания студентов и развитию их профессиональной готовности.

Методологическая база исследования составляет совокупность общенаучных и педагогических подходов, среди которых системный, аксиологический, акмеологический и деятельностный. В процессе исследования использованы методы анализа и обобщения научной литературы, сравнительного анализа воспитательного процесса.

Современное развитие общества характеризуется глубокой трансформацией ценностных ориентиров и форм социальной коммуникации, что непосредственно отражается на системе образования. Как отмечает А. Д. Кривоногов, «цифровая образовательная среда становится не только инструментом обучения, но и пространством формирования мировоззренческих установок личности» [4, с. 106], что усиливает значимость воспитательного компонента в образовательной практике.

Проблема формирования гражданской позиции молодежи занимает важное место в педагогических исследованиях. По мнению Д. В. Иванова, «становление гражданина и патриота должно осуществляться непрерывно на всех уровнях образования», что подчеркивает необходимость системного подхода к воспитательной деятельности в вузе [3, с. 91–92].

Гражданско-патриотическое воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования у личности системы ценностей, включающей уважение к историческому прошлому, культурному наследию и государственным институтам. М. Г. Сергеева подчеркивает, что «эффективность данного процесса обеспечивается опорой на аксиологический, акмеологический и социализирующий подходы», каждый из которых раскрывает различные аспекты развития личности [10, с. 106].

Так, аксиологический подход ориентирован на формирование системы духовно-нравственных ценностей. В рамках этого подхода патриотизм рассматривается как значимая общественная ценность, определяющая социальное поведение личности. Акмеологический подход, в свою очередь, направлен на развитие профессиональной и гражданской зрелости будущего педагога. Социализирующий подход связан с включением студента

© Ткачева Е. А.

в активную общественную практику, что способствует формированию ответственности и гражданской позиции.

Современные исследования подчеркивают необходимость интеграции традиционных и инновационных методов воспитания. Как отмечает В. В. Круглов, «<…> цифровые инструменты предлагают два вида электронной коммуникации – коммуникацию в реальном времени и отложенную. При непосредственной коммуникации общение происходит для каждого из участников „здесь и сейчас”» [5, с. 114–122].

Процессы цифровой трансформации образования оказывают существенное влияние на характер взаимодействия участников образовательного процесса, расширяя возможности сетевой коммуникации и изменяя способы организации учебной и воспитательной деятельности. В работе А. Ю. Федосова подчеркивается, что «информационно-коммуникационные технологии обладают значительным воспитательным потенциалом, позволяя расширить доступ к культурному и историческому наследию». Активное развитие цифровых технологий существенно расширяет возможности современной образовательной среды. Использование электронных платформ, мультимедийных средств, виртуальных экскурсий, цифровых архивов и инструментов дополненной реальности позволяет по-новому организовать как учебную, так и внеучебную деятельность обучающихся. Благодаря этому студенты получают доступ к широкому спектру информационных ресурсов: электронным музейным экспозициям, историческим документам, интерактивным картографическим материалам и цифровым реконструкциям событий прошлого. Подобные инструменты «способствуют более глубокому осмыслению изучаемого материала и усиливают интерес молодежи к национальному и мировому культурному наследию» [11, с. 31].

Одним из значимых достоинств цифровой образовательной среды является возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Обучение может осуществляться с учетом личных интересов студентов, уровня их подготовки и скорости усвоения информации. Применение интерактивных форм работы, включая вебинары, онлайн-обсуждения и совместную деятельность в цифровом пространстве, повышает вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, а также способствует развитию коммуникативных навыков, умения аргументировать собственную позицию и принимать коллективные решения.

В условиях стремительной трансформации цифрового пространства возрастает роль медиаграмотности как неотъемлемого элемента гражданско-патриотического воспитания молодежи. Ее целесообразно рассматривать как комплексное личностное качество, включающее способность критически осмысливать источники, отличать достоверные сообщения от манипулятивных и понимать механизм влияния медиа на общественное сознание и процессы формирования общественного мнения. Существенное значение приобретает и формирование у обучающихся ответственного поведения в цифровой среде, предполагающего соблюдение норм сетевого этикета, требований законодательства в сфере использования информационно-коммуникационных технологий, а также уважительное отношение к культурному и ценностному многообразию участников онлайн-коммуникации [1].

© Ткачева Е. А.

Одной из проблем образовательного пространства в наше время является перенасыщенность информации, которая не изучается детально, а рассматривается поверхностно, что приводит к снижению уровня знаний студентов. Чтоб избежать подобных ситуаций особую роль играет деятельность преподавателя, который выходит за рамки простой передачи знаний: он становится организатором и модератором образовательного процесса, содействуя студентам в навигации по разнообразию цифровых ресурсов и в построении индивидуальных образовательных траекторий.

Особая ответственность в реализации данной задачи принадлежит педагогическим вузам, поскольку именно в процессе профессиональной подготовки будущих учителей формируются основы их мировоззренческой, гражданской и профессиональной готовности к воспитательной деятельности. По мнению Н. Ю. Денисовой и О. В. Зацепиной, интеграция воспитательного компонента в систему подготовки будущих педагогов представляет собой важнейшее условие становления их гражданско-патриотической позиции. Как мы видим, формирование данной позиции студентов вуза представляет собой «целенаправленный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и студентов» [2, с. 109].

Павлова Н. А. отмечает значимость патриотических ценностей в процессе воспитания обучающихся. По ее мнению, система образования и культурная среда, опирающиеся на патриотические ориентиры, способствуют формированию устойчивых моральных установок и идеалов, которые служат основой развития будущих поколений. Реализация программ и инициатив, направленных на укрепление патриотизма, должна предусматривать вовлечение различных социальных групп. Такой подход создает условия для межкультурного диалога и взаимодействия представителей разных этнических и культурных сообществ, что способствует консолидации общества. Патриотизм, основанный на признании и уважении культурного разнообразия, формирует прочный фундамент для устойчивого совместного развития [9].

В практическом аспекте это предполагает интеграцию воспитательной деятельности в структуру образовательного процесса педагогического вуза, а не ее рассмотрение в качестве второстепенного направления работы. Подготовку будущих педагогов целесообразно осуществлять через включение студентов в проектную деятельность, участие в общественно значимых инициативах, волонтерских программах, кураторской и просветительской работе. Именно такая образовательная среда способствует формированию у обучающихся опыта гражданской ответственности и социально одобряемого поведения. Существенное значение при этом имеет личность самого преподавателя, поскольку эффективность патриотического воспитания во многом определяется его профессиональной позицией и личностными качествами [8, с. 89].

В ходе анализа научно-педагогической литературы были выделены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования. Их реализация способствует формированию гражданской идентичности, развитию социальной ответственности и готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в современной информационной среде. Педагогические условия и их предполагаемый результат представлен в таблице.

© Ткачева Е. А.

Таблица 1

Педагогические условия и предполагаемые результаты гражданско-патриотического воспитания будущих педагогов в цифровой среде

Педагогическое условие	Содержание	Предполагаемый результат
Создание цифровой воспитательной среды	Организация образовательного пространства с использованием цифровых платформ, электронных ресурсов, интерактивных сервисов и сетевого взаимодействия	Повышение вовлеченности студентов в воспитательную деятельность, развитие цифровой гражданственности
Интеграция воспитательной работы в образовательный процесс	Включение гражданско-патриотической проблематики в учебные дисциплины, внеучебные мероприятия и проектную деятельность	Формирование устойчивых ценностных установок и гражданской позиции
Использование интерактивных методов обучения	Применение дискуссий, кейс-технологий, веб-квестов, проектной деятельности и проблемного обучения	Развитие критического мышления, коммуникативных навыков и социальной активности
Организация социально значимой деятельности студентов	Участие обучающихся в волонтерских, просветительских, культурных и общественных инициативах	Формирование ответственности, инициативности и опыта гражданского поведения
Развитие медиаграмотности студентов	Формирование навыков критического анализа информации, оценки цифрового контента и безопасного поведения в сети	Осознанное восприятие информации и устойчивость к манипулятивному воздействию
Повышение цифровой компетентности преподавателей	Подготовка педагогов к использованию современных цифровых технологий в воспитательной деятельности	Повышение эффективности воспитательной работы в цифровой среде

Среди выделенных педагогических условий особое значение имеет использование интерактивных методов обучения, поскольку именно они обеспечивают активное включение студентов в процесс обсуждения

© Ткачева Е. А.

социально значимых вопросов и способствуют развитию субъектной позиции обучающихся.

Использование на занятиях разного вида дискуссий, кейс-методов, веб-квестов и выполнение проектов способствует в первую очередь развитию коммуникативных умений, способности интерпретировать информацию, развитию критического мышления, а также формированию осмысления и отношения к гражданско-патриотической позиции.

В ходе дискуссионных занятий целесообразно выносить на обсуждение проблемные вопросы, побуждающие обучающихся к осмыслению гражданских ценностей и личной ответственности перед обществом. Например, анализ темы соотношения индивидуальной свободы и общественных обязательств в условиях цифровизации позволяет студентам сопоставлять собственные представления о правах и свободах с действующими правовыми нормами, этическими регулятивами и ожиданиями со стороны гражданского общества. Перспективным направлением также является обсуждение роли гражданской активности молодежи в контексте современных социальных вызовов, включая цифровые формы участия и волонтерства. Участие в подобного рода дискуссиях способствует обращению к анализу актуальных общественных процессов, аргументированному обоснованию собственной позиции и формированию готовности конструктивно воспринимать иные точки зрения [12, с. 14–16].

Кейс-технологии направлены на рассмотрение реальных социальных ситуаций. В качестве примера можно привести кейс *«Конфликт интересов в студенческой среде: правовые и этические аспекты»*, где студентам предлагается рассмотреть ситуацию нарушения академической честности или дискриминационного поведения и выработать обоснованное решение. Еще один вариант – кейс *«Организация волонтерской акции в условиях ограниченных ресурсов»*, предполагающий распределение ролей, оценку рисков и принятие управленческих решений.

Веб-квесты представляют собой форму самостоятельной и групповой работы с использованием цифровых ресурсов. Например, веб-квест *«Историческая память моего региона»* включает поиск архивных материалов, интервью с представителями старшего поколения, анализ цифровых источников и подготовку итоговой мультимедийной презентации.

Еще одним примером может служить веб-квест *«Гражданин в условиях правового государства»*, в ходе которого обучающиеся анализируют нормативно-правовые акты, рассматривают практические примеры их применения и представляют полученные результаты в формате инфографики либо аналитического обзора.

Особое значение в формировании гражданско-патриотических установок приобретает проектная деятельность, поскольку именно она способствует активному вовлечению студентов в решение социально значимых задач. Так, в рамках проекта *«Молодежные инициативы в развитии местного сообщества»* студенты могут не просто обсуждать абстрактные идеи, а предлагать и реализовывать конкретные решения для своего города: от благоустройства дворов и общественных пространств

© Ткачева Е. А.

до организации локальных культурных событий или адресной помощи людям, нуждающимся в поддержке. Такой формат дает возможность увидеть, как собственные инициативы реально меняют городскую среду и укрепляют связи внутри местного сообщества.

Еще одно перспективное направление – проект *«Цифровая платформа гражданской активности студентов»*, предполагающий создание удобного онлайн-ресурса для координации студенческих инициатив [7].

Анализируя рассмотренные выше примеры, можно сделать вывод, что использование цифровых технологий помогает формированию у студенческой молодежи активной гражданской позиции, социальной ответственности, а также готовности принять участие в общественной дельности.

В условиях цифровизации возрастает значение подготовки преподавателей. Их готовность к использованию современных технологий определяет эффективность воспитательной работы. Как отмечает А. Д. Кривоногов, «цифровая компетентность педагога становится одним из ключевых факторов успешной реализации воспитательных задач» [4, с. 109].

Выводы. Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования представляет собой комплексный педагогический процесс, направленный на формирование гражданской идентичности, социальной ответственности и ценностных ориентиров будущих педагогов. Эффективность данной деятельности определяется интеграцией воспитательного компонента в образовательный процесс, использованием цифровых технологий и созданием условий для активного участия студентов в социально значимой деятельности.

Цифровая образовательная среда обладает значительным воспитательным потенциалом, однако ее использование требует развития медиаграмотности, критического мышления и цифровой культуры обучающихся. В этой связи особое значение приобретает подготовка преподавателей, способных эффективно реализовывать воспитательные задачи в условиях информационного общества.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением возможностей искусственного интеллекта, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также цифровых платформ в развитии гражданско-патриотического воспитания молодежи и формировании цифровой гражданственности студентов.

Список литературы

1. **Гендина, Н. И.** Новая версия учебной программы ЮНЕСКО по медийной и информационной грамотности для педагогов и учащихся: внутренняя трансформация как реакция на внешние вызовы / Н. И. Гендина. – Текст : электронный // Медийная и информационная грамотность в России: новейшие тренды : I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Москва, 8–9 нояб. 2023 г.) / Институт медиа факультета креативных индустрий НИУ ВШЭ ; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». – Москва, 2023. – URL: https://cmd.hse.ru/mirror/pubs/share/874267523.pdf (дата обращения: 23.09.2026).

© Ткачева Е. А.

2. **Денисова, Н. Ю.** Воспитательный компонент в реализации программ профессионального обучения как одно из условий подготовки разносторонне развитого конкурентоспособного профессионала / Н. Ю. Денисова, О. В. Зацепина, Н. В. Шерина // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 109–113. – DOI: 10.17513/snt.39209. – EDN: QPSKJV.
3. **Иванова, Д. В.** Формирование гражданской идентичности студентов / Д. В. Иванова. – Санкт-Петербург : Образование, 2020. – 180 с.
4. **Кривоногов, А. Д.** Моделирование системного процесса гражданско-патриотического в описания студентов института культуры в условиях цифровизации / А. Д. Кривоногов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 1. – С. 106–111. – EDN: QYTURR.
5. **Круглов, В. В.** Возможности цифровых технологий в сфере воспитания / В. В. Круглов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6(88). – С. 114–122. – DOI: 10.24412/2224-0772-2022-88-114-122. – EDN: IFRBLW.
6. **Лапушкина, Н. В.** Патриотическое воспитание в современных условиях / Н. В. Лапушкина, К. С. Селянин // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов : сб. материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24 нояб. 2022 г.) / отв. ред. А. В. Козырев. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 122–126. – EDN: XQJZYA.
7. **Латова, Н. В.** Цифровые волонтерские платформы: готовность россиян и потенциал применения / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 3. – С. 357–375. – DOI: 10.14515/monitoring.2020.6.1732.
8. **Мирошина Т. А.** Формирование гражданской позиции студентов вуза : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Мирошина Татьяна Александровна ; Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово, 2009. – 255 с.
9. **Павлова, Н. А.** Основы формирования патриотических ценностей у обучающихся начальной школы Луганской Народной Республики средствами военно-физического воспитания / Н. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 88–93. – EDN: XRZABZ.
10. **Сергеева, М. Г.** Педагогические основы воспитания личности / М. Г. Сергеева. – Москва : Наука, 2019. – 250 с.
11. **Федосов, А. Ю.** Обучение информатике и информационным и коммуникационным технологиям в средней школе в контексте решения задач воспитания : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Федосов Александр Юрьевич ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2009. – 42 с.
12. **Щетинин, Д. И.** Гражданская активность молодежи в современной России: особенности и перспективы развития / Д. И. Щетинин // Актуальные исследования. – 2026. – № 1(287), ч. 2. – С. 14–16.

© Ткачева Е. А.

Tkacheva E. A.

Civil and Patriotic Education of Students at the Pedagogical University in the Context of Digital Transformation of Education

The article discusses the theoretical and practical aspects of civic and patriotic education of students at a pedagogical university in the context of digital transformation of education. It analyzes modern approaches to the formation of civic identity, patriotic consciousness, and social responsibility of future teachers through the use of digital technologies. Special attention is paid to the influence of the digital educational environment, social networks, interactive platforms, and artificial intelligence technologies on the educational process. The article proposes effective pedagogical technologies and forms of work aimed at developing civic engagement and patriotic culture among young people.

Key words: *civic and patriotic education, digital transformation of education, patriotism, civic identity, and digital technologies*

© Ткачева Е. А.

УДК 378.011.3 – 051 : 159.913 : 355.01 – 055.51.7

Черных Лариса Анатольевна,
д-р психол. наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
larisa_pon@inbox.ru

Необходимость специального обучения по оказанию психологической помощи членам семей участников Специальной военной операции

В статье актуализирован вопрос оказания психологической помощи участникам Специальной военной операции и членам их семей, выявлены проблемы, с которыми сталкиваются психологи при работе с данной категорией населения. Эмпирическим путем получены данные о востребованности специальных знаний, умений и навыков для психологической работы с людьми, имеющими опыт военных действий. Обосновано внедрение программы дополнительного образования для психологов и студентов психологического направления подготовки, направленной на совершенствование практической подготовки, овладение методами и техниками работы с горем, с посттравматическим стрессовым расстройством, тревожностью, страхами, агрессией и другими психическими состояниями.

Ключевые слова: *психологи, профессиональная идентичность, психологическое сопровождение, Специальная военная операция, патриотизм, посттравматическое стрессовое расстройство, военная травма*

Исследование выполнено в рамках научной темы 1025030300086-4-5.3.1 «Развитие профессиональной идентичности студентов-психологов в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей».

Актуальность. Существуют события, которые меняют мировоззрение людей, заставляют задуматься о своем будущем и будущем своей страны. Именно таким событием явилась начатая в 2022 году Специальная военная операция (СВО), которая обусловила выбор политического и экономического курса, проявление патриотизма, личностной и социальной идентичности, приверженности стране. Военные действия являются психотравматичными сами по себе, меняют психологическое состояние их участников, а также имеют свои последствия, связанные со стрессовыми событиями. Поэтому участникам Специальной военной операции после возвращения необходима психосоциальная адаптация и квалифицированная психологическая помощь. Кроме того, необходимо подготовить членов их семей к тому, с какими трудностями может столкнуться участник военных действий, к возможному изменению его мировосприятия, психического состояния, характера и привычек, а также к тому, как регулировать психоэмоциональное состояние, когда семья военнослужащего получает известие о том, что их родной

© Черных Л. А.

человек пропал без вести или погиб. С такими новыми вызовами столкнулись современные психологи и психологические службы, в связи с чем появилась необходимость обучения специальным психологическим умениям и навыкам работы с участниками СВО и членами их семей, что обусловливает развитие новых компонентов профессиональной идентичности психолога.

Научная новизна исследования заключается в выявлении имеющихся проблем у практических психологов при оказании психологической помощи участникам СВО и членам их семей.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении психологических, патопсихологических, социально-психологических аспектов адаптации участвовавших в военных действиях и членов их семей к изменившейся ситуации взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в эмпирической проверке востребованности недостающих знаний, умений и навыков, необходимых для оказания квалифицированной психологической помощи участникам СВО и членам их семей, что создает фундамент для совершенствования содержания подготовки будущих психологов и разработки конкретных психолого-педагогических инструментов, обеспечивающих целенаправленное и эффективное формирование профессиональной идентичности психологов.

Степень разработанности. Об актуальности получения новых знаний и умений психологической работы с людьми, имеющими опыт боевых действий в зоне СВО, особенно получившими инвалидность вследствие ампутации конечностей, сенсорных нарушений, ранений различной степени тяжести, пишут многие исследователи. Так, А. А. Марченко [7] обращает внимание на медико-психологические аспекты помощи военнослужащим, в частности, на работу с невротическими расстройствами; В. В. Масляков с соавторами [3] акцентируют внимание на особенностях работы с пострадавшими в результате военных действий, поступившими в лечебные учреждения [8].

В медицинском аспекте вопросы реабилитации военнослужащих рассматривают Ю. А. Александровский [1], И. И. Шереметьева, А. Е. Строганов, Н. В. Кандрина и др. [11], отмечая расстройства адаптации участников СВО, с которыми последние редко обращаются.

О психологическом сопровождении участников Специальной военной операции можно прочитать у Р. И. Кадиева, А. Р. Давудовой [4], которые отмечают важность социальной адаптации и психологического восстановления лиц, перенесших потерю близких и столкнувшихся с неизвестностью, получивших известие о пропавших без вести родных людях.

В этой связи немаловажным вопросом является воспитание патриотических чувств еще в детском возрасте, формирования основ мужской идентичности на примере патриотического служения Родине участников Специальной военной операции, что отражено в трудах И. А. Лащеновой [5]. Примеры патриотизма в поступках людей являются основой формирования гражданской идентичности, в частности, у курсантов в системе высшего военного образования, что подчеркивается в исследовании М. В. Макарова, в котором обоснована необходимость развития устойчивой ценностной направленности, обеспечивающей моральную готовность к выполнению служебного долга и сопротивляемость

© Черных Л. А.

деструктивным воздействиям [6]. Эти аспекты являются важными в процессе психологического сопровождения горевания родственников погибших военнослужащих, а также при психосоциальной адаптации участников военных действий, что требует определенных знаний и практических навыков со стороны психологов.

Таким образом, **целью статьи** является установление необходимости получить специальные психологические знания для эффективной работы с участниками СВО и членами их семей.

Со своей стороны, государство делает все возможное, чтобы психологи такие знания и умения получили. Открываются курсы повышения квалификации, разрабатываются модели психологического сопровождения участников военных действий [9], модели реадаптации и профессионализации людей, получивших инвалидность, программы психологической работы с членами их семей [10]. При этом число обращений к психологам членов семей участников Специальной военной операции возрастает. Поэтому необходимо локально принимать меры по обучению оказанию психологической помощи психологов не только образовательных организаций, где обучаются дети таких военнослужащих, но и психологов, занимающихся частной практикой.

Основная часть. С целью изучения вопроса о востребованности специальных знаний и умений работы с участниками СВО и членами их семей у психологов г. Луганска было проведено анкетирование. На вопросы анкеты отвечали 40 психологов образовательных организаций, среди которых 85 % женщин и 15 % мужчин, причем психологов в возрасте 20–29 лет – 15 %, 30–39 лет – 40 %, 40–49 лет – 17,5 % опрошенных, 50–59 лет – 25 %, 60 лет и старше – 2,5 % респондентов.

Из них 90 % имеют профильное психологическое, психолого-педагогическое или педагогическое образование.

Стаж работы до 3 лет выявлен у 32,5 %, от 3 до 5 лет – у 22,5 %, от 6 до 10 лет, а также от 11 до 20 лет – по 17,5 %, стаж работы более 20 лет – у 10 % опрошенных.

Одним из вопросов анкеты был следующий: обращаются ли к Вам дети военнослужащих из зоны СВО, на который 42,5 % опрошенных ответили положительно. На вопрос: обращаются ли к Вам родственники военнослужащих из зоны СВО, положительно ответили 50 % респондентов, что свидетельствует о востребованности психологической помощи данной категории населения.

Были выявлены наиболее частые причины обращения к психологу от детей и родственников военнослужащих из зоны СВО, среди которых: тревожность, страхи, ночные кошмары; горевание и принятие смерти / пропажи без вести; проблемы адаптации и поведения детей; взаимоотношения с вернувшимся родственником; как сообщить ребёнку о гибели отца.

На вопрос: есть ли какие-то сложности в работе с членами семей военнослужащих из зоны СВО, были названы несколько проблемных вопросов, наиболее значимые из которых следующие: немотивированная тревожность (личностная или ситуативная) – отметили 42,5 % опрошенных, страхи – 37,5 %, сложности адаптации – 32,5 %, ночные кошмары у членов семей – 27,5 %, сложности в выстраивании межличностных отношений,

© Черных Л. А.

изоляция от сверстников – 25 %, сложности с учебной деятельностью – 22,5 %, нарушения когнитивной сферы (память, внимание, мышление и др.) и негативизм по отношению к окружающим – по 17,5 %, несогласие родителей на работу психолога с детьми – выделили 5 % психологов, другие сложности без их уточнения обозначили 30 % респондентов.

На следующий вопрос анкеты: какие бы знания и умения хотелось иметь для работы с членами семей участников СВО, опрошенные назвали несколько вариантов ответов. Так, знания и практические умения работы с горем, утратой (при потере близкого человека) востребованы у 60 % психологов; знания и умения работы с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) и комплексным посттравматическим стрессовым расстройством (кПТСР) – у 57,5 %; знания и умения работы с тревожностью, страхами – у 47,5 %; владеть техниками психологического сопровождения детей участников СВО и техниками десенсибилизации и переработки движением глаз (ДПДГ) хотели бы по 42,5 % психологов; освоить техники ведения членов семей с ПТСР и военной травмой и овладеть умениями комплексной работы (психолог – врач – педагог) имеют желание по 35 % опрошенных; получить знания о механизмах военной травмы и их последствиях планировали бы 25 % психологов; 7,5 % специалистов хотели бы получить не только психологические знания, умения и навыки, но и консультации по другим вопросам, с которыми обращаются участники СВО и члены их семей.

Кроме практикующих специалистов-психологов, были опрошены студенты психологического направления подготовки с 1 по 4 курс бакалавриата и 1–2 курса магистратуры Луганского государственного педагогического университета в количестве 160 человек. Вопрос звучал так: какие бы знания и умения хотелось иметь для работы с членами семей участников СВО, которые не давали в курсе профильных дисциплин. Наибольшее количество выборов получил ответ: знания и практические умения работы с горем, утратой (при потере близкого человека), которые актуальны для 64,4 % студентов-психологов; достаточно широкий отклик получил вариант – знания и умения работы с ПТСР и кПТСР у 61,3 % респондентов; 50 % опрошенных хотели бы иметь знания и умения работы с тревожностью, страхами; по 37,5 % хотели бы овладеть техниками ведения членов семей участников СВО с ПТСР и военной травмой и техниками психологического сопровождения детей участников СВО; у 36,9 % востребованы знания о механизмах военной травмы и их последствиях; умения комплексной работы с членами семей участников СВО (психолог – врач – педагог) актуальны для 31,9 % респондентов; овладеть техниками ДПДГ (переработка травмы движением глаз) хотели бы 25 % студентов-психологов; 5 % респондентов не обозначили определенные вопросы.

Выводы и перспективы. Таким образом, востребованность знаний, умений, владение техниками работы с участниками СВО и членами их семей не вызывает сомнений. В связи с этим была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Особенности работы психолога с участниками СВО и членами их семей» [2], в которой обозначены все интересующие практических психологов и студентов психологические, социально-психологические, патопсихологические

© Черных Л. А.

вопросы, представлены техники и методы работы, которые будут даваться и отрабатываться на учебных занятиях в мини-группах и в период между занятиями. Предусмотрены промежуточные и итоговые аттестации для лучшего закрепления навыков практической работы. Это поможет повысить квалификационные характеристики психологов в современных реалиях и сформировать все компоненты профессиональной идентичности.

Список литературы

1. **Александровский, Ю. А.** Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства / Ю. А. Александровский // Психиатрия : нац. руководство / подгот. при участии Рос. о-ва психиатров, Ассоц. мед. о-в по качеству ; гл. ред. Т. Б. Дмитриева [и др.] ; отв. ред. Ю. А. Александровский. – Москва, 2009. – С. 525–554.
2. **Балицкая-Крещенко, Т. В.** Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Особенности работы психолога с участниками СВО и членами их семей» / Т. В. Балицкая-Крещенко. – Луганск : ЛГПУ, 2026. – 50 с.
3. **Динамика эмоционального состояния** участников специальной военной операции после оказанной медико-психологической помощи в условиях вооруженного конфликта / В. В. Масляков, М. А. Полиданов, С. А. Сидельников, А. А. Кокарева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12, № 9А. – С. 81–89. – DOI: 10.34670/AR.2023.24.24.012.
4. **Кадиева, Р. И.** Современные подходы и технологии психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции / Р. И. Кадиева, А. Р. Давудова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 6. – С. 205–232. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-725.
5. **Лащенова, И. А.** Воспитание чувства патриотизма у мальчиков старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ / И. А. Лащенова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 3(136). – С. 104–114.
6. **Макаров, М. В.** Концептуализация и педагогическая интерпретация категории «ценностная направленность личности курсанта» в контексте военного образования / М. В. Макаров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 2(134). – С. 145–154.
7. **Марченко, А. А.** Невротические расстройства у военнослужащих (клиника, диагностика, патоморфоз) : спец. 14.00.18 «Психиатрия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра мед. наук / Марченко Андрей Александрович ; Воен.-мед. акад. им. С. М. Кирова. – Санкт-Петербург, 2009. – 46 с.
8. **Массовое одновременное поступление** пострадавших в чрезвычайных ситуациях в лечебные медицинские организации: организационные проблемы и возможные пути их решения / В. В. Масляков, С. А. Сидельников, Ю. Е. Барачевский [и др.] // Медицина катастроф. – 2023. – № 2. – С. 51–55. – DOI: 10.33266/2070-1004-2023-2-51-55.
9. **Модель психологического сопровождения** семей участников (ветеранов) специальной военной операции / О. А. Ульянина, А. В. Ермолаева,

© Черных Л. А.

Д. С. Волков, О. С. Комолова ; под общ. ред. О. А. Ульяниной. – Москва : МГППУ, 2024. – 40 с.

10. **Организация работы педагогов-психологов** с обучающимися из семей участников (ветеранов) Специальной военной операции : метод. рек. / [авт.-сост. Л. Д. Абдулаева]. – Махачкала : [Б. и.], 2024. – 55 с.
11. **Социально-психологические** и клинические особенности течения невротических расстройств у лиц в ситуации специальной военной операции / И. И. Шереметьева, А. Е. Строганов, Н. В. Кандрина [и др.] // Бюллетень медицинской науки. – 2023. – № 1(29). – С. 37–42.

Chernykh L. A.

The need for specialized training in providing psychological assistance to family members of participants in the Special Military Operation

The article addresses the issue of providing psychological assistance to participants in the Special Military Operation and their family members, and identifies the problems that psychologists face when working with this population group. Empirical data have been obtained on the demand for specialized knowledge, skills, and abilities for psychological work with people who have experience in military operations. The introduction of an additional education program for psychologists and students majoring in psychology, aimed at improving practical training and mastering methods and techniques for working with grief, post-traumatic stress disorder, anxiety, fears, aggression, and other mental states, has been justified.

Key words: *psychologists, professional identity, psychological support, special military operation, patriotism, post-traumatic stress disorder, war trauma*

The study was conducted within the framework of scientific topic 1025030300086-4-5.1.1 "Development of the professional identity of psychology students in the context of psychological support for participants in the special military operation and members of their families."

© Черных Л. А.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-378.14

Бурляева Виктория Арсентиевна,
д-р социол. наук, профессор
ГАОУ ВО «НГГТИ»
burlyaeva-va@rambler.ru

Чебанов Константин Александрович,
канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО «НГГТИ»
chebanov-k@rambler.ru

Оптимизация распределения учебной нагрузки преподавателей: новый подход и рекомендации для образовательных учреждений

В статье рассматривается проблема неэффективного распределения учебной нагрузки преподавателей в системе среднего профессионального и высшего образования. Авторы выделяют ключевые противоречия, препятствующие оптимизации учебного процесса, и предлагают новую методологию распределения нагрузки, основанную на учете индивидуальных особенностей преподавателей и специфики образовательных программ. Особое внимание уделяется необходимости комплексного подхода, включающего использование информационных технологий, привлечение преподавателей к принятию решений и постоянный мониторинг нагрузки.

Новизна исследования заключается в предложенном комплексе научно обоснованных рекомендаций, направленных на повышение качества подготовки специалистов путем оптимального распределения учебной нагрузки. Практическая значимость работы состоит в выработке конкретных предложений для руководителей образовательных учреждений, способствующих созданию благоприятных условий для преподавания и обучения.

Ключевые слова: *система профессионального образования, научно-педагогические работники, учебная нагрузка, распределение нагрузки, оптимизация образовательного процесса, нормативные требования, профессиональное выгорание*

Актуальность исследования

Модернизация системы образования и повышение требований к подготовке специалистов ставят перед образовательными учреждениями ряд серьёзных вызовов. Одним из ключевых вопросов становится оптимальная организация учебного и внеучебного процессов, особенно в части распределения нагрузки среди научно-педагогических работников (далее – НПР) в системах среднего профессионального (далее – СПО) и высшего образования (далее – ВО).

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

В феврале 2023 года, в ходе представления своего Послания Федеральному Собранию, Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил значимость развития системы профессионального образования, поэтому необходимо оптимизировать саму организацию образовательного процесса и системы профессионального образования в целом.

Несмотря на общепризнанную необходимость улучшения качества подготовки специалистов, существуют недостатки в практике распределения нагрузки, что приводит к ряду негативных последствий: переутомление преподавателей, снижение качества учебного процесса, недостаточно внимательное отношение к воспитательной и социальной работе, профессиональное выгорание.

Основной причиной возникновения этих проблем являются: отсутствие научно обоснованных методик распределения нагрузки; игнорирование индивидуальных особенностей преподавателей и специфики образовательных программ; рост объёма и содержания работы преподавателей вследствие внедрения новых образовательных стандартов и технологий.

Следовательно, возникает ряд существенных противоречий:

– между острой необходимостью повышения качества подготовки специалистов и проблемой перегрузки учебных планов, а также недооцененностью индивидуальных особенностей обучающихся;

– между важностью внеучебной деятельности для формирования компетенций и ограниченными возможностями в организации оптимального баланса учебной и внеучебной нагрузки;

– между высоким уровнем теоретической подготовленности выпускников и нехваткой практического опыта;

– между стандартизированными требованиями к профессиональным компетенциям и традиционным подходом к распределению нагрузки, ориентированном лишь на аудиторную работу.

Указанные противоречия подчёркивают необходимость углубленного анализа текущего положения вещей и выработки новых подходов к управлению учебной и внеучебной нагрузкой.

Современная система образования столкнулась с серьезными вызовами, обусловленными процессом модернизации и повышенными требованиями к подготовке высококвалифицированных специалистов. Ключевое значение приобретает задача оптимальной организации учебного и внеучебного процессов, обеспечивающая эффективное распределение нагрузки среди научно-педагогических работников в системе среднего профессионального и высшего образования.

Несмотря на очевидную потребность в рационализации нагрузки, многие образовательные учреждения сталкиваются с такими существенными проблемами, как: переутомление преподавателей, приводящее к снижению качества учебного процесса и неудовлетворенности работой; недостаточное внимание к воспитательной и социальной деятельности, что отрицательно влияет на полноценное воспитание и социализацию студентов; профессиональное выгорание, ухудшающее общее состояние преподавательского состава и снижающее производительность.

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

Причина этих негативных явлений кроется в следующем противоречии: с одной стороны, существует острая необходимость повышения качества подготовки специалистов, что невозможно без эффективной организации учебной и внеучебной деятельности. С другой стороны, наблюдается недостаток разработанных методик распределения нагрузки, учитывающих индивидуальные особенности НПР и специфику реализуемой образовательной программы.

Другое важное противоречие состоит в следующем: с одной стороны, современные требования к профессионализму включают не только знания, но и умения интегрировать разные виды деятельности (учебную, воспитательную, научную и социальную). С другой стороны, традиционные подходы к распределению нагрузки зачастую ориентированы исключительно на аудиторную работу, оставляя вне зоны внимания важные элементы воспитания и социализации студентов.

Третье значительное противоречие проявляется в несоответствии: с одной стороны, высокая нагрузка на преподавателей, которая мешает полноценной передаче знаний и восполнению собственных профессиональных компетенций. С другой стороны, отсутствие действенных мер по предотвращению профессионального выгорания и сохранению физического и психологического здоровья преподавателей.

Таким образом, отмечаются существующие серьезные недостатки в системе распределения учебной нагрузки, которые влияют не только на качество подготовки будущих специалистов, но и на благополучие педагогического коллектива.

Основной целью исследования является разработка научно-обоснованной методики распределения учебной нагрузки преподавателей системы среднего профессионального и высшего образования, обеспечивающей баланс между аудиторной и самостоятельной работой студентов с учётом требований современных образовательных стандартов и профилактики профессионального выгорания преподавателей.

Материал и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный междисциплинарный подход, позволивший рассмотреть проблему распределения учебной и внеучебной нагрузки преподавателей СПО и ВО как системный феномен, находящийся на пересечении педагогики профессионального образования, психологии труда, экономики образования и нормативно-правового регулирования.

В рамках теоретического этапа использовались:

– анализ научной литературы (труды С. И. Архангельского [1], В. И. Загвязинского [8], Н. В. Кузьминой [10], В. А. Сластенина [11], а также современных исследователей проблем профессионального выгорания Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк [9]);

– анализ нормативно-правовых документов, регулирующих организацию образовательного процесса и нагрузку педагогических работников в системе СПО и ВО.

На эмпирическом этапе применялись:

– анкетирование преподавателей из 5 образовательных организаций (2 колледжа, 3 вуза) с целью выявления фактического объема

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

нагрузки, субъективной оценки её сбалансированности и признаков профессионального выгорания;

– полуструктурированное интервью с заведующими кафедрами и заместителями директоров по учебной работе для анализа сложившихся практик распределения нагрузки и выявления управленческих барьеров;

– статистический анализ полученных данных (описательная статистика, корреляционный анализ по Спирмену для выявления связи между характером распределения нагрузки и уровнем удовлетворенности трудом).

Обработка эмпирических данных проводилась с использованием пакета SPSS Statistics (версия 26). Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки (охвачены учреждения разного типа и территориальной принадлежности), триангуляцией данных (сопоставление результатов анкетирования и интервью) и апробацией предварительных выводов на заседаниях педагогических советов.

Теоретические основы исследования

Вопросы распределения учебной нагрузки подробно рассматриваются в трудах ряда известных учёных, таких как С. И. Архангельский [1], В. И. Загвязинский [8], Н. В. Кузьмина [10], В. А. Сластенин [11] и др. Они подчёркивали важность учёта индивидуальных особенностей преподавателей, специфики преподаваемых дисциплин и характера учебного процесса. Несмотря на то, что отечественные исследователи внесли вклад в разработку концепции оптимизации образовательного процесса, проблема распределения нагрузки с учётом современных требований в настоящее время остаётся нерешённой.

Существенный вклад в проблематику улучшения эффективности обучения и формирования профессиональных компетенций, являющуюся одной из центральных в современной педагогике, внесли известные российские ученые, разработавшие и предложившие новые концептуальные подходы. Е. И. Бондаревская, создав гуманистическую модель педагогического взаимодействия и предложив интегративный подход к обучению и воспитанию молодёжи [4], заложила основы для пересмотра традиционных образовательных практик. М. М. Стрекаловская и Т. М. Дарханова, рассмотрев механизмы конструирования целостного образовательного пространства вуза, основанные на иерархии современных образовательных технологий, внесли весомый вклад в развитие данного направления, уделяя особое внимание балансировке разных типов учебной нагрузки [12].

Учитывая различия в структуре и содержании образовательных программ, обусловленные спецификой российской системы профессионального образования, можно утверждать, что российские реалии требуют особого подхода, отличающегося от зарубежных аналогов.

Теоретическая значимость исследования, подтверждаемая полученными результатами, заключается в следующем: расширяя представления о механизмах распределения учебной нагрузки и факторах, влияющих на качество подготовки специалистов, данные результаты обогащают теорию педагогики профессионального образования, открывая новые перспективы для дальнейших научных изысканий.

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

Практическая значимость обусловлена тем, что разработанные рекомендации являются для учреждений СПО и ВО инструментом для эффективного управления нагрузкой преподавателей, позволяющим сократить риски профессионального выгорания и повысить качество подготовки выпускников. Практическая реализация предложенного алгоритма распределения нагрузки способна существенно повлиять на продуктивность и мотивацию преподавателей, что, в свою очередь, обеспечит рост конкурентоспособности образовательных учреждений.

Методология исследования

В основу исследования положена совокупность научных подходов, выбранных в соответствии с предметом изучения – организационно-педагогическими условиями распределения нагрузки научно-педагогических работников.

1. Системный подход (А. А. Ухтомский, Л. Фон Берталанфи) позволил рассматривать распределение нагрузки как элемент целостной образовательной системы, где изменение одного компонента (например, объема аудиторной работы) влечет за собой изменение других (качество преподавания, уровень выгорания, успеваемость студентов) [3; 5–11].

2. Компетентностный подход (А. В. Хуторской, А. Д. Ишков) применен для обоснования требований к преподавателю как носителю не только предметных, но и методических, воспитательных и коммуникативных компетенций, что напрямую влияет на структуру нагрузки (необходимость включения в нее воспитательной и социальной работы) [3; 5–11].

3. Деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) использован для анализа реальных трудозатрат преподавателя при выполнении различных видов профессиональной деятельности (учебной, методической, научной, воспитательной) и выявления «скрытых» видов работы, не учитываемых в формальных нормативах [3; 5–11].

В отличие от традиционных педагогических исследований, ориентированных на обучающегося, данная работа фокусируется на деятельности преподавателя. Поэтому аксиологический и личностно ориентированный подходы, значимые для изучения мотивации и ценностных ориентаций студентов, не являются релевантными для настоящего исследования и не применялись. Вместо них использован деятельностный подход, позволяющий измерить и оптимизировать именно профессиональные действия педагога.

Основная часть

Результаты исследования и их обсуждение

В данной статье представлены определения ключевых понятий, используемых в исследовании. Оптимизация распределения учебной и внеучебной нагрузки – это процесс научно-обоснованного и сбалансированного распределения времени и ресурсов, выделяемых на учебную (аудиторную и самостоятельную) и внеучебную (научно-методическую, воспитательную, социальную и иную) деятельность научно-педагогического работника, с целью достижения максимальной эффективности образовательного процесса при условии сохранения здоровья и профессионального благополучия преподавателя. Данное определение, базируясь на современных требованиях к охране труда и

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

профессиональному здоровью педагогических работников, находит своё отражение в нормативных документах и исследованиях, посвящённых проблеме профессионального выгорания (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк) [9].

Повышение эффективности подготовки специалистов в системе профессионального образования, рассматриваемое как комплексный процесс, направлено на улучшение качества образовательных программ, совершенствование методов обучения и оценки результатов, развитие профессиональных компетенций обучающихся, а также на обеспечение соответствия выпускников требованиям рынка труда и потребностям социально-экономического развития страны, выступающим в качестве внешних ориентиров образовательной деятельности, что непосредственно связано с удовлетворенностью педагогического состава учебного заведения.

Болотов В. А. и Ефремова Н. Ф., рассматривая эффективность образования в контексте систем оценки его качества [2], связывали повышение эффективности с совершенствованием критериев и инструментов оценки, а также с анализом и интерпретацией полученных результатов, требующих высокой квалификации педагогических кадров.

Современные исследования в области педагогики и психологии профессионального образования акцентируют внимание на интеграции теоретической и практической подготовки, а также на развитии ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Повышение эффективности, таким образом, предполагает внедрение инновационных методов обучения, активное использование практико-ориентированных заданий и проектов, в том числе и создание условий для развития коммуникативных, аналитических и творческих способностей не только обучающихся, но и педагогов [5].

Таким образом, оптимизация подразумевает не только эффективное использование времени, но и создание условий для сохранения здоровья и профессиональной активности преподавателей.

В ходе эмпирического этапа исследования, проведённого на базе двух колледжей и трёх вузов (общая выборка – 87 преподавателей и 12 представителей администрации, включая заведующих кафедрами и заместителей директоров по учебной работе), были получены данные, позволившие верифицировать заявленные в теоретической части противоречия.

Анкетирование преподавателей выявило устойчивые негативные паттерны в восприятии текущей системы распределения нагрузки. 71 % респондентов указали, что регулярно работают сверх установленной нормы, при этом сверхурочная занятость носит системный, а не эпизодический характер. 64 % опрошенных отметили недостаток времени на воспитательную и социальную работу со студентами, объясняя это приоритизацией аудиторной нагрузки со стороны администрации. Кроме того, 58 % преподавателей зафиксировали у себя не менее трёх признаков профессионального выгорания (эмоциональное истощение, снижение профессиональной эффективности, деперсонализация) по самооценочному опроснику, что коррелирует с данными Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк о распространённости синдрома выгорания в педагогической среде.

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

Полуструктурированное интервью с руководителями позволило выявить управленческие причины описанных проблем. Все 12 респондентов подтвердили отсутствие в их образовательных организациях научно-обоснованной методики распределения нагрузки. Вместо неё используются локальные нормативные акты, базирующиеся на «ручном» распределении с учётом прошлого опыта, но без формализованных критериев. 10 из 12 интервьюируемых указали, что индивидуальные особенности преподавателей (состояние здоровья, семейные обстоятельства, склонность к научной или методической работе) учитываются лишь фрагментарно – в случае личного обращения сотрудника, но не на этапе проектирования нагрузки. Также 9 руководителей отметили рост объёма отчётной документации за последние три года как фактор, отнимающий время у преподавателей, но не отражающийся в формальных нормативах нагрузки.

Статистический анализ данных анкетирования позволил установить значимые корреляционные связи. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлена умеренная прямая связь между объёмом аудиторной нагрузки (свыше 850 часов в год) и уровнем эмоционального истощения преподавателей ($r = 0{,}62$, $p < 0{,}01$). Также обнаружена обратная умеренная связь между возможностью преподавателя влиять на распределение своей нагрузки и удовлетворённостью трудом ($r = -0{,}54$, $p < 0{,}05$): чем ниже участие в принятии решений, тем выше неудовлетворённость.

Эти данные подтверждают необходимость перехода от директивной модели распределения нагрузки к модели, предполагающей активное вовлечение научно-педагогических работников.

Сопоставление (триангуляция) данных анкетирования и интервью выявило ключевое расхождение: если администрация в 8 из 12 случаев оценивала существующую систему распределения нагрузки как «удовлетворительную», то среди преподавателей такой оценки не дал никто. Это расхождение указывает на наличие зоны латентного конфликта интересов, требующего вмешательства на уровне управленческих решений.

Таким образом, эмпирически подтверждены следующие проблемы, заявленные во введении: переутомление преподавателей вследствие системной сверхурочной занятости (71 %); недостаточное внимание к воспитательной деятельности из-за перекоса в сторону аудиторной работы (64 %); распространённость признаков профессионального выгорания (58 %); отсутствие научно-обоснованных методик распределения нагрузки (100 % руководителей); минимальное участие преподавателей в принятии решений о нагрузке (корреляция с неудовлетворённостью трудом).

Полученные результаты легли в основу предлагаемых ниже практических рекомендаций. Необходимо:

1. Создание научно-обоснованной методики распределения нагрузки, соответствующей федеральным государственным стандартам и учитывающей особенности контингента обучающихся [13].

2. Использование специализированных информационных систем для автоматизации процесса распределения нагрузки [13].

3. Активное привлечение НПР к процессу принятия решений, связанных с распределением нагрузки.

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

4. С целью своевременного выявления и устранения возникающих проблем необходимо обеспечить объективный анализ и систематическую оценку распределения учебной нагрузки.

5. Предусмотреть повышение квалификации педагогических работников в области профессиональной педагогики, психологии и социальной работы.

6. Усовершенствовать условия для активизации научно-исследовательской деятельности педагогов.

7. Обеспечить оптимальный баланс между всеми видами учебной нагрузки.

Методика распределения учебной нагрузки должна предусматривать возможные варианты гибкого корректирования с учетом изменяющихся условий и нужд образовательных организаций.

Для минимизации рутинных операций рекомендуется применять специализированные информационные системы распределения нагрузки. Цифровые технологии открывают новые горизонты для эффективного педагогического образования, основанного на сетевом взаимодействии, побуждая профессиональное сообщество создавать модели цифровых экосистем, обеспечивающих новые формы коммуникации и сотрудничества между участниками образовательного процесса. Данные экосистемы действуют не только внутри образовательного учреждения, но и на региональном уровне, объединяя специалистов для совместного решения инновационных задач и вовлекая их в профессиональные педагогические коллаборации [6].

Для минимизации риска возникновения конфликтных ситуаций и повышения уровня удовлетворённости трудовой деятельностью целесообразно обеспечить вовлечённость преподавателей в процессы принятия решений относительно распределения нагрузки. Такой подход позволит учитывать их индивидуальные пожелания и профессиональные предпочтения, что является важным мотивационным аспектом в педагогической деятельности.

Оптимизация нагрузки требует дифференцированного подхода: профессорам следует сосредоточиваться на научной работе, разработке программ и наставничестве, тогда как рутинное преподавание можно переложить на ассистентов и младший преподавательский состав [7].

Регулярное оценивание и анализ распределения нагрузки обеспечит своевременное выявление проблемных моментов, что позволит вносить необходимые коррективы в методику данного распределения. За активную внеучебную деятельность (участие в воспитательных мероприятиях, наставничестве и социальной работе) необходимо разработать систему не только материального, но и нематериального поощрения преподавателей.

Эти меры нацелены на устранение основных противоречий, обнаруженных в существующей системе распределения нагрузки. Основная идея заключается в том, чтобы оптимизировать учебный процесс, снизить риски профессионального выгорания преподавателей и повысить качество подготовки специалистов [14].

Внедрение предложенной методики распределения нагрузки принесет образовательному учреждению целый ряд преимуществ. Прежде всего

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

повысится качество подготовки специалистов, так как баланс между учебной и внеучебной нагрузкой позволит обучающимся получать больше качественных знаний и развивать практические навыки, соответствующие современным требованиям рынка труда; произойдет улучшение условий труда преподавателей, что повлечет уменьшение утомляемости, увеличение удовлетворенности, снижение риска профессионального выгорания.

Учет индивидуальных особенностей и предпочтений повысит мотивацию, активность и заинтересованность преподавателей, создаст комфортную атмосферу, увеличив тем самым эффективность учебного процесса.

Выводы и перспективы

В отличие от традиционных методов, новый подход к распределению нагрузки характеризуется рядом принципиальных отличий. Ключевыми особенностями являются:

– индивидуализация, что обеспечивает более справедливое и эффективное распределение обязанностей;

– комплексность;

– использование цифровых технологий (традиционные методы полагаются главным образом на бумажные отчёты и ручной труд);

– оценка результатов: современные методики подразумевают регулярный мониторинг и анализ распределения нагрузки, что позволяет вовремя выявлять проблемы и корректировать планы, традиционные же методы редко включают такую обратную связь и мониторинг;

– активное участие преподавателей: в новом подходе преподаватели участвуют в процессе распределения нагрузки, высказывая свои мнения и предпочтения, что увеличивает их ответственность и удовлетворенность, одновременно повышая эффективность образовательного процесса. В традиционных моделях преподаватели менее вовлечены в принятие решений;

– профилактика профессионального выгорания: важным элементом нового подхода является забота о физическом и психологическом состоянии преподавателей, что предотвращает профессиональное выгорание и поддерживает высокую работоспособность;

– гибкость и адаптируемость: основанные на современных подходах модели имеют возможность легко адаптироваться к конкретной образовательной организации и к изменяющимся обстоятельствам.

В связи с вышеперечисленным, основными отличиями являются: большая точность, справедливость, технологичность и осознанность распределения нагрузки, ведущие к повышению качества образовательного процесса и удовлетворенности его участников.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предлагается комплексное обоснование взаимосвязи между качеством подготовки специалистов и эффективностью распределения учебной нагрузки.

Перспективы дальнейших исследований: целесообразно продолжить исследования в направлении разработки персонализированных моделей распределения нагрузки, учитывающих индивидуальные характеристики преподавателей и контингент обучающихся.

Эффективное управление учебной нагрузкой преподавателей имеет решающее значение для успешного функционирования системы

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

профессионального образования. Разработанные рекомендации помогут образовательным учреждениям добиться гармонии в учебном процессе, повысить мотивацию преподавателей и улучшат общий уровень подготовки специалистов, соответствующий современным рыночным требованиям.

Список литературы

1. **Архангельский, С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1976. – 200 с.
2. **Болотов, В. А.** Системы оценки качества образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – Москва : Логос, 2007. – 190 с.
3. **Бордюг, Д. Д.** Теоретическое моделирование профессионально-личностного развития будущих педагогов в системе среднего профессионального образования / Д. Д. Бордюг, Д. А. Чернышев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 2. – С. 5–10.
4. **Бондаревская, А. И.** Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : монография / А. И. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2010. – 280 с.
5. **Бурляева, В. А.** Экспертно оценочные технологии: технология рейтинга учебных достижений / В. А. Бурляева, Д. Ю. Бурляева // Современная техника и технологии: исследования, разработки и их использование в комплексной подготовке специалистов : сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Невинномысск, 22–26 апр. 2024 г. / [редкол.: Т. А. Олешкевич (гл. ред.) и др.]. – Невинномысск, 2024. – С. 131–137. – EDN: PHGUZI.
6. **Власова, Е. З.** Цифровая экосистема педагогического образования – эффективный вектор его развития / Е. З. Власова, С. В. Гончарова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы V Междунар. науч. конф., Красноярск, 21–24 сент. 2021 г. : в 2 ч. / под общ. ред. М. В. Носкова. – Красноярск, 2021. – Ч. 1. – С. 96–98. – EDN: UWQOIV.
7. **Желева, В. А.** Оптимизация нагрузки преподавателей и стимулирование молодых кадров как факторы повышения эффективности ВУЗов / В. А. Желева, И. А. Федотов, С. Н. Лапшина // Весенние дни науки ИНЭУ : сб. докл. междунар. конф. студентов и молодых ученых (Екатеринбург, 22–26 апр. 2025 г.) / [редкол.: Аббасова К. и др.]. – Екатеринбург, 2025. – С. 1161–1165.
8. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
9. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

10. **Кузьмина, Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград : [Б. и.], 1970. – 114 с.
11. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
12. **Стрекаловская, М. М.** Конструирование образовательного процесса в вузе на основе иерархии современных образовательных технологий / М. М. Стрекаловская, Т. М. Дарханова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24446 (дата обращения: 17.03.2026).
13. **Федотова, В. С.** Учитель как субъект цифровой образовательной экосистемы / В. С. Федотова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 10. – С. 1082–1089.
14. **Yin, X.** Research on the Relationship among Teachers' Psychological Capital, Job Satisfaction and Job Burnout / X. Yin, L. Luo and G. Chen // 16th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE), Lancaster, United Kingdom, Aug. 17–21, 2021. – Lancaster, United Kingdom, 2021. – P. 667–671. – DOI: 10.1109/ICCSE51940.2021.9569323.

Burlyaeva V. A.,
Chebanov K. A.

Optimizing Faculty Workload Distribution: A New Approach and Recommendations for Educational Institutions

This article examines the problem of inefficient faculty workload distribution in secondary vocational and higher education. The authors identify key contradictions hindering the optimization of the educational process and propose a new workload distribution methodology based on the individual characteristics of faculty and the specifics of educational programs. Particular attention is given to the need for an integrated approach, including the use of information technology, faculty involvement in decision-making, and continuous workload monitoring.

The novelty of this study lies in the proposed set of scientifically based recommendations aimed at improving the quality of specialist training through optimal workload distribution. The practical significance of this work lies in the development of specific proposals for educational institution leaders that will contribute to the creation of favorable conditions for teaching and learning.

Key words: *professional education system, academic staff, teaching load, workload distribution, educational process optimization, regulatory requirements, professional burnout*

© Бурляева В. А., Чебанов К. А.

УДК 378.146

Гафурова Наталия Владимировна,
д-р пед. наук, профессор,
руководитель научно-учебной лаборатории
инженерного образования
ФГАОУ ВО «СФУ»
gafurnv@yandex.ru

Кублицкая Юлия Геннадьевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры инженерного бакалавриата
CDIO Института цветных металлов
ФГАОУ ВО «СФУ»
julia.kublitskaya@yandex.ru

Багачук Анна Владимировна,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
доцент кафедры математики и
методики обучения математике
ФГБОУ ВО «КГПУ им. В. П. Астафьева»
bagachuk@mail.ru

Проблема формирования и измерения компетенций в массовой практике отечественного высшего образования

Статья посвящена проблеме реализации компетентностного подхода в массовой практике отечественного высшего образования. Целью работы является анализ существующих подходов к формированию и измерению компетенций, выявление дефицитов современных методик и обоснование путей их преодоления. В статье выявлено несоответствие между нормативным закреплением компетенций как образовательных результатов и дефицитом валидного инструментария для их диагностики. На основе анализа научных исследований предложена методика реализации обратного дизайна, ориентированного на результаты обучения как операционализированные единицы проектирования. Практическая значимость заключается в возможности применения предлагаемых методических решений для достижения образовательных результатов подготовки выпускников в условиях массового образования.

Ключевые слова: *компетентностный подход, оценка компетенций, результаты обучения, метод обратного дизайна*

Становление компетентностного подхода в российском высшем образовании прошло путь от теории до нормативного внедрения. Этот процесс был нелинейным и сопровождался сложными методологическими решениями, коренным образом изменившими систему [9]. Отметим, что компетентностный подход не является абсолютно новым для отечественной

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

психолого-педагогической науки. Теоретико-методологические основания подхода исторически обусловлены исследованиями представителей отечественной психологической школы (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов) и ранними работами И. А. Зимней. Ориентация на освоение практических умений и обобщенных способов деятельности была ведущей в исследованиях В. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Г. П. Щедровицкого и других авторов. Компетентностная составляющая также отчетливо обозначена в работах П. Я. Гальперина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской и др.

В начале 2000-х переход к компетенциям стал обязательным курсом образовательной политики и был закреплён в ФГОС ВО, где компетенции стали основой описания результатов обучения (В. И. Байденко, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской). Внедрение «образовательной компетенции» призвано решить проблему российского образования – разрыв между теоретическими знаниями обучающихся и способностью применять их на практике [12].

Следующее десятилетие стало этапом нормативного, но нередко декларативного внедрения компетентностного подхода: появились ФГОС третьего поколения, профессиональные стандарты и «Ядро высшего педагогического образования». Сегодня научно-педагогическое сообщество переосмысливает его содержание и способы реализации в новых стандартах и модели образования. Прослеживается ключевое **противоречие:** между нормативным закреплением компетенций в образовательных программах и дефицитом адекватных, валидных инструментов для их формирования и развития, а также объективной оценки (И. Б. Готская, А. А. Марголис, И. М. Реморенко, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий) [8].

Таким образом, несмотря на теоретическую проработанность, внедрение компетентностного подхода в вузах осложнено тем, что компетенции формируются и проверяются исключительно в деятельности. Поскольку воссоздать реальную практику в полной мере для всего многообразия компетенций невозможно, обучение ограничивается созданием условий для квазипрофессиональной деятельности.

Цель настоящей работы заключается в анализе исследований и образовательных практик по формированию и измерению компетенций в массовой практике отечественного высшего образования.

Новизной работы является научно-обоснованные и применимые в массовой практике методические приемы, позволяющие предложить вариант решения названной проблемы в части продуктивного формирования и измерения компетенций в практике отечественного высшего образования.

Теоретическая значимость работы состоит в выявлении и описании педагогических инструментов для преодоления дефицитов существующих практик формирования и измерения компетенций в массовой практике отечественного высшего образования.

В качестве **практической значимости** работы предложен вариант устранения дефицитов практик по формированию и оценке компетенций для массовой практики отечественного высшего образования через изменение инструментов работы с результатами обучения по их достижимости и измеримости.

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

Обратимся к понятию «компетенция», введённому Н. Хомским в 1965 году в работе «Аспекты теории синтаксиса». Первоначально оно понималось как знание вне его практического применения, противопоставленное реальному использованию. Позднее для описания проявления знания в деятельности возникло понятие «компетентность», включающее деятельностный и личностный аспекты. В научной литературе существуют разные подходы к разграничению этих терминов. Так, А. В. Хуторской трактует компетенцию как заданное требование к подготовке, а компетентность – как сформированное личностное качество. С. Г. Воровщиков различает их через соотношения «потенциальное / актуальное», «когнитивное / личностное», «данное / освоенное», подчеркивая роль опыта деятельности [1]. И. А. Зимняя рассматривает компетенции как внутренние психологические новообразования, проявляющиеся в компетентностях человека. Ряд исследователей (В. И. Байденко, А. И. Горылев, Е. А. Пономарёва, А. В. Русаков), напротив, считает компетенцию ключевой категорией компетентностного подхода. Учитывая многообразие трактовок, в данной работе эти понятия не разграничиваются принципиально и понимаются как интегративная динамическая характеристика личности, отражающая её готовность и способность к продуктивной деятельности в определённой сфере.

По сути, в первые десятилетия внедрения компетентностного подхода в высшем образовании стало ясно, что компетентности выступают своего рода общим языком между системой высшего образования и рынком труда на этапе трудоустройства выпускников. Однако в самом образовательном процессе категории «компетенция» и «компетентность» оказалось крайне сложно использовать как для формирования, так и для оценки. Именно поэтому во ФГОС ВО 3++ появились такие новые категории, как «результаты обучения» и «индикаторы».

Таким образом, за годы реализации компетентностного подхода произошло существенное переосмысление сущности его ключевых понятий. Компетенции перестали рассматриваться исключительно как строго измеряемый образовательный результат и превратилась в посредническую категорию, обеспечивающую согласование ожиданий между образованием и рынком труда. Теперь компетенция выполняет роль общего языка для диалога вузов, работодателей и других интересантов и позволяет образовательным организациям актуализировать программы с ориентиром на профессиональные стандарты. Следовательно, компетенция стала метаязыком коммуникации, интегрирующим требования и ожидания всех участников профессионального и образовательного пространства.

Несмотря на то, что компетентностный подход введен во ФГОС ВО более пятнадцати лет назад, в настоящее время до конца не разработаны способы формулировки компетенций и определения критериев их измерения. Отсутствуют инструменты и процедуры для их формирования и оценки в массовой практике высшего образования, нет алгоритмов соотнесения результатов обучения с образовательными результатами, все это происходит в условиях частых смен вариантов образовательных и профессиональных стандартов с формулировками компетенций и трудовых функций. В результате мы имеем чаще формальное декларирование компетентностных

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

результатов (не всегда определенных, понятных, достижимых и измеримых как преподавателям, так и самим обучающимся); использование суррогатных методов оценки (традиционные экзамены вместо компетентностных процедур); сложности при аккредитации из-за невозможности доказать достижение компетенций; методические дефициты по их формированию и диагностике; потребность у преподавателей вузов в создании собственных методик в условиях отсутствия необходимой квалификации; повышение субъективности и противоречивости оценивания для обучающихся; неясность результатов обучения и их оценивания для рынка труда.

При широком распространении компетентностного подхода в педагогике сохраняется разнообразие моделей структуры компетенции: отечественные исследователи выделяют от трех до пяти компонентов [11]. И. А. Зимняя изначально рассматривала компетенцию как многокомпонентное образование, включающее мотивационный, когнитивный и поведенческий аспекты. При этом в последние годы структура часто расширяется за счет новых элементов (А. С. Дорофеева, Н. Е. Прудецкая, Н. Б. Спиридонова, Н. И. Селезнев, Е. А. Швецова и др.). Отсутствие единого подхода приводит к тому, что компетенции нередко сводятся к перечню знаний и умений, что затрудняет их диагностику и проектирование учебного процесса [4]. Коллектив авторов в работе [5] указывает, что одни исследователи акцентируют внимание на инструментально-техническом компоненте, другие – дидактико-методическом, третьи – ценностно-рефлексивном.

Особую сложность представляет измерение сформированных компетенций в учебном процессе. Для достоверной оценки нужен инструментарий, который можно массово применять любым преподавателем на любом уровне высшего образования и по любому направлению подготовки. Однако в реальной практике профессиональный инструментарий требует длительной работы для надежного измерения компетенций, что практически невозможно в рамках обучения. Согласно профессиональным стандартам и методикам оценки, достоверное определение уровня профессиональных компетенций требует примерно полугода практической работы на рабочем месте (соответствующих 6–7 уровням квалификации) [3]. В образовательном процессе это осложняется ограниченным временем диагностики, невозможностью многократных измерений и зависимостью от формата занятий. Кроме того, значительную часть обучающихся в вузе составляют взрослые, поэтому измерительные процедуры должны опираться на принципы андрагогики.

В последние годы в контексте перехода высшего образования от Болонской системы к внедрению национальной модели обсуждается идея «общего ядра» компетенций для всех инженерных направлений подготовки (В. Ю. Бельский, А. В. Колесников, И. Н. Калиновская и др.), однако заявленная идея сталкивается с фундаментальными ограничениями. Во-первых, так называемое выделенное ядро компетенций приводит к формированию абстрактных, «обезличенных» компетенций, слабо связанных с конкретными профессиональными задачами. Во-вторых, такой подход делает содержание образования менее чувствительным к быстрой дифференциации инженерных специальностей и запросам

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

узкоспециализированных отраслей. Следовательно, как правило, мы имеем дело с невозможностью прямой оценки профессиональных компетенций в рамках образовательных программ.

Большинство отечественных исследований компетенций в профессиональном образовании сосредоточено на их структуре и развитии отдельных компонентов, при этом измерение сформированности обычно не отделяется от развития. Однако развитие компонентов само по себе не гарантирует целостного результата. Поэтому в таких работах используют комплекс методик – опросники, кейсы, наблюдение, рефлексивные техники – обычно в авторской адаптации, с многоэтапным сбором данных, статистической обработкой и валидизацией инструментов. Современные диссертационные исследования по этой теме часто носят лабораторный характер: они проводятся в контролируемых условиях, опираются на узкоспециализированный инструментарий и проверяют частные гипотезы, чаще всего об условиях формирования отдельной компетенции. При таком подходе к измерениям основная проблема в применимости результатов исследования заключается в том, что в них не ставится задача разработки универсальных измерительных инструментов для массовой практики. Причиной этому, как правило, являются локальные цели отдельных исследований – не создание практического инструментария, а доказательство взаимосвязи между созданными педагогическими условиями и формированием компетенции [6].

Рассмотрим подробнее широко используемую в научных исследованиях измеримость компетенции покомпонентно. Для измерения мотивационного компонента исследователи часто сталкиваются с отсутствием универсальных и стандартизированных инструментов. В результате в научных и практических работах применяются авторские опросники, модификации известных психологических методик (например, тесты Дж. Голланда или М. Рокича), а также проективные техники и анкеты с открытыми вопросами. Однако такие инструменты редко проходят необходимую валидизацию для профессионального контекста, что приводит к несопоставимости данных между разными исследованиями. В итоге полученные результаты сложно использовать для массовой практики или формирования единых стандартов оценки. Когнитивный компонент обычно оценивают через знания с помощью тестов и экзаменов, но это не показывает, умеет ли человек применять их на практике. Более точные методы – кейсы и экспертная оценка – требуют больше времени и ресурсов. Деятельностный компонент проверяют через деловые игры, симуляции и портфолио, однако такие методы не всегда показывают перенос навыков в реальную работу и часто остаются субъективными. Рефлексивный компонент связан с самоанализом и корректировкой поведения; его оценивают через дневники, интервью и методики критических инцидентов.

Таким образом, несмотря на большое количество исследовательских работ, направленных на развитие различных компетенций, в них не решена проблема, как минимум, создания инструментария для массовой практики измерения, как максимум, создание методически обеспеченных процедур для их формирования. При многообразии научных практик по измерению компетенций на основании ее структурных компонент, в настоящий

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

момент мы имеем: фрагментарность оценок (исследования фокусируются на отдельных компонентах при отсутствии интегративного показателя сформированности компетенции); контекстная зависимость (инструменты, эффективные в одном профессиональном поле, неприменимы в другом); не учтены отраслевые особенности профессиональных стандартов; временные затраты, которые требуют нескольких месяцев многократных процедур для достоверности результатов; субъективность интерпретации результатов (экспертные оценки варьируются в зависимости от квалификации в условиях отсутствия единых шкал оценки компетенции).

Наша научная идея исходит из ключевого тезиса, что указанные во ФГОС ВО 3++ так называемые результаты обучения – наиболее продуктивная основа для проектирования образовательных программ и их методического обеспечения с продуктивным достижением результатов, а также для создания оптимальных условий формирования компетенций и их измерения, в том числе в формате мониторинга сформированности.

При этом предполагается преодоление концептуального разрыва между «знаниями» и «результатами обучения» в массовой практике. Уточним, что в данном контексте термины «результаты обучения» и «дескрипторы» используются как синонимичные, при том, что в конкретной практике применения они различаются. Такое решение является универсальным и в ситуации системной нормативной неустойчивости: постоянного роста числа универсальных компетенций; частых дополнений, изменений ФГОС и профессиональных стандартов; отсутствия преемственности между редакциями указанных документов.

Существующие способы проектирования образовательных программ без использования в них результатов обучения, как ключевых единиц проектирования, в настоящий момент характеризуются избыточным информационно перегруженным содержанием, фрагментарностью (компетенции добавляются «точечно», без системной интеграции в учебный процесс), потерей фокуса деятельности (преподаватели и студенты не успевают адаптироваться к постоянным изменениям).

В современных исследованиях в качестве ключевого принципа измерения образовательных результатов принимают их уровневую, деятельностную организацию. В основе такого подхода лежит таксономия педагогических целей Б. Блума [15] в классической редакции и, особенно, в модернизированной версии Л. Андерсона и Д. Кратволя [13], постепенно входящей в инструментарий российской дидактики. Ранний этап осмысления таксономии как системы целей связан с работами В. П. Беспалько в рамках авторской теории педагогических систем. А. В. Хуторской, адаптирующий и развивающий идеи таксономии в русле эвристического обучения, рассматривает ее как основу для проектирования достижения обучающимися личностных образовательных результатов.

В настоящее время на первый план выходят роль таксономии в развитии моделей непрерывной обратной связи в образовании. Так, в работах Д. Уиллиам [14] и М. А. Пинской [7] таксономия учебных целей лежит в основе реализации ключевых стратегий формирующего оценивания. Цифровая трансформация образования в свою очередь обусловливает переосмысление таксономии учебных целей. Впервые идею актуализации

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

модели Б. Блума предложил Э. Черч, сопоставив каждому уровню познавательной деятельности конкретные цифровые инструменты [16]. Среди российских авторов, исследующих и адаптирующих цифровую таксономию, прежде всего следует отметить М. Ю. Глотову и Е. А. Самохвалову, которые, проанализировав модель Э. Черча, предлагают механизмы ее внедрения в отечественное высшее образование [2]. В рамках исследований цифровой дидактики И. М. Реморенко и коллектив авторов из МГПУ часто обращаются к идеям уровневой организации цифровой деятельности, рассматривая цифровую таксономию как основу для проектирования [10].

Сегодня в образовательной практике чрезвычайно «живучи» категории «знание, умение, навыки» или, так называемый, «зуновский» подход как способ представления компетенции через результаты обучения без ориентира на современное психолого-педагогическое содержание. Отнесемся к популярным категориям в массовой практике высшего образования «знать, уметь, владеть» в контексте результатов обучения компетентностного подхода согласно ФГОС 3++. Во-первых, категория «владение» исторически и концептуально многозначна в русском языке (охватывает спектр значений от «иметь» до «умело управлять»). Можно предположить, что мы имеем дело с семантической размытостью, отсутствием операционализации, то есть невозможностью зафиксировать четкий критерий «владения» с наследованием из системы образования предыдущего технологического уклада без адаптации к современным реалиям. Категория «навыки», с точки зрения результатов обучения, как правило, относится к предыдущему уровню образования, то есть больше к СПО, или к каким-то практическим, прикладным позициям.

«Знание» – самый понятный на первый взгляд преподавателя вуза результат обучения, так как компетенция всегда содержит когнитивную составляющую, и мы хорошо умеем мерить ее. В этом массовом мнении скрыт миф, подменяющий знания информированностью. Подчеркнем проблему дефицитного владения преподавателями современным инструментарием измерения знаний, что, по сути, ставит вопрос о реальности внедрения компетентностного подхода (например, использование тестов, позволяющих измерить информированность, но не функциональность знаний). В ответственном образовании до сих пор существует парадигма о том, что однажды приобретенные субъектом знания актуальны и активны для него на всю жизнь. Но такие практики относятся к индустриальному обществу, а не информационному. Таким образом, знания, как некую заученную информацию, с оцениванием через тесты и экзамены, с фокусом на воспроизведение или трансляцию, невозможно назвать ожидаемым результатом обучения, это не соответствует требованиям ФГОС ВО 3++.

Достижение запланированных образовательных результатов в системе образования напрямую зависит от педагогически корректного инструментария по проектированию способов формирования и измерения компетенций. Один из наиболее действенных инструментов, по нашему мнению, – метод обратного дизайна при проектировании образовательного процесса, где целью ставится не процесс обучения, а его конечный результат.

Обратный дизайн отличается от традиционного подхода тем, что учебный процесс строится «с конца»: сначала определяют результаты

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

обучения (как части компетенций), затем – способы их оценки, и только после этого подбирают содержание и методы обучения.

Компетенция, как образовательный результат, интегрируется из комплекса результатов обучения (индикаторов, дескрипторов) – конкретных действий, демонстрируемых обучающимся в выполнении деятельности. Эти действия – результаты обучения – и становятся целью подбора инструментов учебного процесса, проектирование которого заключается в следующих этапах:

– определение цели – четкое описание ожидаемых результатов обучения: какие действия обучающийся будет выполнять при демонстрации их достижения;

– разработка диагностического инструментария – создание системы оценки, позволяющей сформировать и измерить достижение результатов обучения (формирующие и контролирующие оценочные средства деятельностного характера);

– подбор и разработка содержания – учебного материала, который необходим для реализации разработанных на предыдущем этапе оценочных средств;

– выбор методов и технологий – определение педагогических стратегий (активные методы, проектная работа, симуляции), обеспечивающих эффективное освоение материала и демонстрацию применения его на практике.

При реализации метода обратного дизайна в проектировании образовательного взаимодействия следует учитывать ключевые его особенности: оптимальный объем содержания (определяется не формальными требованиями, а задачами достижения запланированных результатов); информация как инструмент (знания не цель, а средство для развития аналитических, проектных и исследовательских способностей обучающихся); активное обучение (студенты осваивают материал через практику: проекты, эксперименты, решение реальных задач); субъект-субъектное взаимодействие (преподаватель выступает наставником, а не источником информации, обучающиеся несут индивидуальную ответственность за результат); социально-личностное развитие (рефлексия помогает осознать приобретенные компетенции и их связь с будущей профессией); компетентность как итог – интегративное качество, объединяющее знания, навыки и готовность к профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что современная оценка компетенций в вузах страдает от отсутствия универсального инструмента: научные методики сложны, трудоёмки, субъективны и не подходят для массового применения.

Массовый характер высшего образования препятствует широкому распространению научных инструментов для формирования и оценки компетенций из-за ряда причин: временные ограничения; недостаток квалифицированных кадров для интерпретации результатов; ограниченность материально-технической базы; низкая доступность для преподавателей научных методик оценки компетенций; отсутствие единых инструкций по применению исследовательских инструментов; сложность адаптации лабораторных методик к массовой аудитории; формальные

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

требования аккредитационных органов, ориентированные исключительно на количественные показатели. Для реализации предложенных авторских решений необходимо: повышение квалификации преподавателей и управленческих кадров вузов; постепенное внедрение и масштабирование предлагаемых методик от дисциплины к дисциплине и иным видам учебной деятельности в учебных планах.

Список литературы

1. **Воровщиков, С. Г.** Деятельностный подход к формированию методической компетентности будущих педагогов / С. Г. Воровщиков // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2025. – № 4(20). – С. 170–176.
2. **Глотова, М. Ю.** Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова // Информатика и образование. – 2019. – № 6. – С. 42–48.
3. **Инженерное образование**: смена формата / П. М. Вчерашний, Н. В. Гафурова, М. В. Румянцев, О. А. Осипенко // Высшее образование в России. – 2016. – № 8–9. – С. 15–21.
4. **Итоги независимой оценки** сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 64–81. – DOI: 10.17759/pse.2018230106.
5. **Качество университетского** педагогического образования: интегрированная оценка / И. С. Батракова, С. А. Писарева, А. В. Тряпицын, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2024. – № 4. – С. 8–19.
6. **Кублицкая, Ю. Г.** Развитие познавательной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Кублицкая Юлия Геннадьевна ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – С 86–92.
7. **Навыки XXI века**: как формировать и оценивать на уроке? / М. А. Пинская, А. М. Михайлова, О. А. Рыдзе [и др.] // Образовательная политика. – 2019. – № 3(79). – С. 50–62.
8. **Образование устойчивого развития:** педагогическая концепция и проектирование образовательной практики : монография / С. И. Осипова, Н. В. Гафурова, Ю. Ю. Бочарова [и др.] ; отв. ред. С. И. Осипова. – Красноярск : СФУ, 2024. – 176 с.
9. **Парникова, Т. А.** Влияние модернизации высшего образования в содержании ФГОС по направлению подготовки бакалавриата / Т. А. Парникова, Н. В. Гафурова // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 121–125.
10. **Сергиенко, А. Р.** Сущность и структура проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения / А. Р. Сергиенко, В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 75–85.
11. **Современная** «цифровая» дидактика / И. М. Реморенко, Е. Д. Патаракин, В. В. Гриншкун, Б. Б. Ярмахов. – Москва : Грин Принт, 2022. – 136 с.

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

12. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2024. – № 2. – С. 12–19.
13. **Anderson, L. W.** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. – New York : Longman, 2001. – XXIX, 352 p.
14. **Working inside** the black box: Assessment for learning in the classroom / P. Black, C. Harrison, C. Lee [et al.] // Phi Delta Kappan. – 2004. – Vol. 86, № 1 – P. 9–21.
15. **Taxonomy** of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals : Handbook I, Cognitive Domain / ed. by B. S. Bloom. – New York : Longmans, Green, 1956. – 206 p.
16. **Churches, A.** Bloom's Digital Taxonomy / Andrew Churches. – Text : electronic // Tech & Learning : [the magazine's website]. – 2008. – 22 august. – URL: http://www.techlearning.com/article/8670 (date of access: 25.12.2025).

Gafurova N. V.,
Kublitskaya Yu. G.,
Bagachuk A. V.

The Problem of Competence Formation and Measurement in the Mass Practice of Russian Higher Education

The article addresses the problem of implementing the competence-based approach in the mass practice of Russian higher education. The aim of the work is to analyze existing approaches to the formation and measurement of competencies, identify the deficiencies of current methodologies, and substantiate ways to overcome them. The study reveals a discrepancy between the formal establishment of competencies as educational outcomes and the lack of valid tools for their diagnosis. Based on an analysis of academic research and Bloom›s taxonomy, a backward design method is proposed, focusing on learning outcomes as operationalized units of curriculum design. The practical significance lies in the potential application of the proposed methodological solutions to improve the objectivity of assessment and the quality of graduate training in the context of mass education.

Key words: *competence-based approach, competence assessment, learning outcomes, backward design method*

© Гафурова Н. В., Кублицкая Ю. Г., Багачук А. В.

УДК 371

Тринитатская Ольга Гавриловна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и практики
управления образованием
ГАУ ДПО РО «ИРО»
trinitatskaya@yandex.ru

Эпова Надежда Павловна,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики с курсом духовных
основ медицинской деятельности
ФГБОУ ВО «РостГМУ» Минздрава России
epovanadya_25@mail.ru;
доцент кафедры организационной и
прикладной психологии ФГАОУ ВО «ЮФУ»
nepova@sfedu.ru

Методология выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров в условиях системной трансформации образования

Статья посвящена вопросам определения методологических оснований выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций. Авторы анализируют проблемы качества образования в условиях современной реальности, подчеркивая роль системы научно-методического сопровождения педагогических субъектов, ее значимых компонентов.

Авторами обосновывается переход от функционального устранения профессиональных дефицитов к личностно ориентированному развитию, обращению к ресурсам научно-методического сопровождения. Анализируются данные эмпирических исследований по выявлению профессиональных дефицитов педагогов и руководителей образовательных организаций. Предложена модель сопровождения руководителей с высоким дефицитарным уровнем компетенций. Особое внимание уделяется вопросам организации научно-методического и психолого-педагогического сопровождения педагогических кадров, необходимости изменения психологической реальности субъектов образовательного процесса, в том числе при помощи инструментов коучинга и наставничества при проектировании индивидуальной концепции методологической культуры и индивидуальных профессиональных траекторий педагогических субъектов.

Ключевые слова: *педагогические субъекты, профессиональные дефициты, научно-методическое сопровождение, индивидуальная концепция методологической культуры, индивидуальные образовательные маршруты, человекоцентричность, коучинг*

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

Актуальность

Современная парадигма управления отечественным образованием задает постановку проблемы создания единого образовательного пространства в ответ на внешние вызовы и социальный заказ на качественное образование. Наступила новая социокультурная и образовательная реальность, характеризующаяся актуализированным запросом на целенаправленную рефлексию научно-образовательных реалий, понимание происходящих изменений у всех субъектов образовательного процесса, нацеленных на достижение современного качества образования с обеспечением персонифицированного, гибкого и адаптивного человекоцентричного менеджмента.

В данной связи педагогическая теория и образовательная практика определяют в качестве приоритетной задачу профессионального развития, выявления и восполнения профессиональных дефицитов, организации рефлексии и самоанализа профессиональной деятельности педагогических работников и управленческих кадров (далее – педагогические субъекты), применения внешнего аудита с поддерживающей экспертизой, включение педагогического субъекта в систему адресного научно-методического сопровождения и психолого-педагогической поддержки современными инструментами психологии. Существуют определенные предпосылки, позволяющие рассматривать проблему исследования как актуальную.

Степень разработанности проблемы. Анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы показал, что существуют научные труды, посвященные изучению проблемы профессионального развития педагогических субъектов, обеспечения непрерывности и совершенствования профессионализма (Г. П. Зинченко, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина), развития методологической культуры педагогических субъектов (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, С. В. Кульневич, А. А. Орлов, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, Е. И. Снопкова), технологий оценивания и мониторинговых процедур в сфере образования (Т. И. Исаева, В. А. Кальней, И. В. Хорошевская, Г. И. Калимуллина).

Качество профессиональной деятельности педагогического субъекта зависит от уровня его методологической культуры. Педагог, как носитель методологической культуры и осознающий себя субъектом, способен выбирать цели развития, быть самостоятельным в профессиональной деятельности, объективно относиться к обнаружению профессиональных дефицитов в своей деятельности с интенцией к устранению выявленных проблем через самосовершенствование и обращение к ресурсам научно-методического сопровождения. Востребована индивидуальная концепция методологической культуры педагогического субъекта, включающая характеристики его профессионально-личностной позиции и уровни рефлексивного управления свой деятельностью и деятельностью других.

Новая образовательная реальность, в которой осуществляется профессиональная деятельность педагогических субъектов, характеризуется:

1) реализацией единых векторов государственной образовательной политики в условиях единого образовательного пространства;

2) созданием национальной системы профессионального роста, единого пространства непрерывного повышения профессионального мастерства

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

педагогов; формированием единого содержательного ядра дополнительного профессионального образования; внедрением единых подходов к методической работе; сопровождением индивидуальных образовательных маршрутов педагогов; реализацией адресных программ повышения квалификации с учетом профессиональных дефицитов и др.

Хорошевская И. В., Калимуллина Г. И. рассматривают диагностику профессиональных дефицитов как инструмент адаптации к педагогической деятельности, так как результаты диагностики становятся основой для разработки индивидуальных образовательных маршрутов [13]. Процесс восполнения профессиональных дефицитов перестает быть задачей только системы повышения квалификации, он переходит в плоскость комплексного научно-методического сопровождения педагога. Созданная в России Единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – ЕФС, Система) включает региональные сегменты ЕФС и призвана оказывать разнообразные формы методической поддержки и сопровождения педагогов.

Координаторами региональных сегментов являются Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее – ЦНППМ), созданные на базе организаций дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). ЦНППМ ориентированы на выявление и восполнение профессиональных дефицитов педагогов, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, распространение эффективных методических практик.

Все это крайне актуально в условиях создания единого образовательного пространства, обеспечения образовательного суверенитета через совершенствование качества образования. Несмотря на принимаемые меры сохраняются проблемы:

– дефицит опережающих научных исследований в сфере образования по обеспечению непрерывного развития профессионального мастерства педагогических субъектов по индивидуальным образовательным маршрутам с учетом выявленных профессиональных дефицитов и потребностей на основе оценочных процедур;

– необходимость разработки единых подходов к научно-методическому сопровождению педагогов и создание эффективных региональных систем управления подготовкой педагогических работников и управленческих кадров с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, изменений образовательной и социальной реальности;

– недостаточный уровень реализации персонифицированной методической поддержки педагогических работников и низкая мотивация педагогов к участию в форматах горизонтального взаимодействия, в том числе в модели деятельности регионального методического актива, для оказания методической помощи педагогам с высоким уровнем профессиональных дефицитов.

В результате анализа были выявлены **противоречия** между:

– потребностью общества в педагогах, готовых применять инновационные технологии учебно-воспитательной деятельности и стремящихся к профессиональному развитию в условиях трансформации

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

образования, и наличием серьезных барьеров: психологического сопротивления изменениям, несовершенства условий, активизирующих личную мотивацию педагогов к выявлению профессиональных дефицитов и точек профессионального роста, отсутствием адресного научно-методического сопровождения при освоении и реализации образовательных инноваций;

– необходимостью формирования системы выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогов и руководителей, и недостаточным теоретическим и концептуальным обоснованием организации такой системы с учетом вызовов и новой социокультурной реальности.

Особое место занимает научная проблема: каковы методологические основания организации процесса выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических субъектов на современном этапе, характеризующемся нацеленностью на решение проблем качества образования и одновременно человекоцентричностью, ориентированностью на развитие потенциала и ресурсов личности?

Цель исследования: определить методологические основания процесса выявления и восполнения профессиональных дефицитов руководителей и педагогов образовательных организаций с учетом результатов проведенных эмпирических исследований в 2020–2025 гг.

Задачи:

1. Выявить характеристики процесса выявления профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров, отражающие современные тенденции человекоцентричности и ориентации на развитие личностных ресурсов в среде образовательной организации (далее – ОО).
2. Проанализировать результаты эмпирических исследований, проведенных авторами в период с 2020 по 2025 годы, ориентированных на выявление профессиональных дефицитов педагогических субъектов.
3. Определить методологические основания построения индивидуальной концепции методологической культуры педагогического субъекта для восполнения профессиональных дефицитов в модели обращения к ресурсам РС НМС, ЕФС.
4. Описать модель сопровождения руководителей ОО с высоким дефицитарным уровнем компетенций.

Научная новизна исследования:

– предложен научно-обоснованный способ совершенствования психолого-педагогических подходов к выявлению и восполнению профессиональных дефицитов педагогических субъектов, содержащий идею разработки проекта «индивидуальной концепции методологической культуры» педагогического субъекта;

– обоснована идея индивидуальной концепции методологической культуры педагогических субъектов как рефлексивного механизма непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических субъектов [15];

– раскрыт потенциал технологий коучинга в построении индивидуальной концепции методологической культуры и индивидуальных образовательных маршрутов педагогических субъектов.

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

Теоретическая и практическая значимость:

– в рассмотрении методологии выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических работников как системы представлений, обеспечивающих возможность видения и целенаправленной рефлексии научно-образовательных реалий проблемы качества образования и понимание происходящих изменений в образовательной и социокультурной среде;

– в конструировании цели и аппарата исследования с учетом потребностей образовательной практики (результатов эмпирических исследований профессиональных затруднений педагогических субъектов) для разработки методологии организации и управления процессами совершенствования качества ДПО;

– в разработке ключевых идей для подготовки проектов нормативно-правовых документов регионального уровня: Концепция системы управления качеством образования, Положение о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – РС НМС), Регламент разработки индивидуальных образовательных маршрутов педагогов; Положение о создании и формировании регионального методического актива [15];

– в обращении к ресурсам регионального сегмента ЕФС, в том числе к региональному методическому активу как пространству профессионального развития [14; 15];

– в разработке практико-ориентированной модели реализации педагогической идеи об эффективности научно-методических воздействий региональных методистов и применении ими акмеологических образовательных технологий в профессиональных коммуникациях с педагогами, имеющими профессиональные дефициты;

– в рассмотрении процессов изменения психологической реальности педагогов и руководителей ОО в ходе психологического сопровождения с использованием инструментов коучинга и наставничества для проектирования индивидуальной концепции методологической культуры и индивидуальных профессиональных траекторий для устранения профессиональных дефицитов и дальнейшего развития.

Методы и методология исследования

Методы исследования: теоретические: анализ, теоретическое обобщение; эмпирические: экспертная оценка, изучение результатов профессиональных дефицитов педагогов и управленцев в ходе проведения стандартизированных оценочных процедур профессиональных компетенций для выявления предметных и методических дефицитов; анкетирование, самооценка профессиональных дефицитов.

Методология исследования:

– гуманитарная методология и акмеологический подход, ориентированные на создание условий для развития и достижения профессиональных вершин (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, И. Ф. Исаев, Л. Н. Коган, В. И. Слободчиков);

– антропологический подход, признающий личность высшей ценностью, современные концепции субъектности, включая концепцию

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

профессионального развития личности, рассматривающие педагога и руководителя ОО как субъектов непрерывного профессионального совершенствования и личностного развития (А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Л. М. Митина, В. Л. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин);

– системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), отражающий связь между субъектами научно-методической деятельности ЕФС, в том числе регионального методического актива (РМА) и их функциональными связями в условиях новой социокультурной реальности и трансформации образования;

– ресурсно-средовой подход, раскрывающий связи между средовыми ресурсами (система научно-методической деятельности), психологическими личностными ресурсами (саморегуляция, ригидность целеполагания, стратегии взаимодействия) при решении задач непрерывного профессионального развития (В. А. Ясвин, В. А. Бодров, О. Ю. Иванова, Л. В. Куликова);

– квалитативно-компетентностный подход, рассматривающий компетентность как результат образовательного процесса, способность к интеграции знаний и навыков, способов их использования для развития на этой основе профессиональных и управленческих компетентностей (О. Г. Тринитатская).

Основная часть

В ходе анализа научной литературы было выявлено, что «основной опасностью, приводящей к застою и последующей деградации отдельных форм методологического знания, является устаревание базовой проблематизации» [1]. Применительно к проблеме качества образования «реальная практика требует рефлексии сложных соотношений, возникающих между действующими субъектами современной образовательной политики» [2, с. 284]. Как отмечает В. В. Краевский, «именно недостатки в практике заставляют ученых обращаться к науке, к возможным пробелам в научном знании, а затем – методологическому анализу причин, приведших к этим проблемам и недостаткам» [7]. Методология выявления и восполнения профессиональных дефицитов педагогических субъектов призвана получать «знания о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую и управленческую деятельность в соответствии с целями образовательного процесса и условиями, в которых он протекает» [7].

Теоретический анализ позволил определить ключевые позиции, составляющие методологические основания выявления и восполнения профессиональных дефицитов:

– *интеграция гуманитарной методологии*, имеющей установку на создание субъект-субъектных отношений, в основе которых понимание, диалог, обнаружение возможностей, перспектив, оснований для профессионального развития педагогов и руководителей в ходе их научно-методического сопровождения и квалитативной парадигмы, обеспечивающей доказательность методологии организации такого сопровождения и управления для достижения результатов (диагностика

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

профессиональных дефицитов с «человеческим лицом», выступающая как антропопрактика, а не процедура для методического наказания);

– *востребованность идеи о разработке индивидуальной концепции методологической культуры* педагогических субъектов – как рефлексивного механизма их профессионального роста;

– *взаимосвязь условий организационной среды* (ОО/ДПО/РСНМС), *личностных ресурсов и мотивации педагогических субъектов*: по мнению Т. Ю. Ивановой: «для функционирования личностных ресурсов в профессиональной деятельности педагогов и управленцев важно обеспечить виды взаимодействия трех групп факторов: условий организационной среды, личностных ресурсов и мотивации» [5]. Очевидно, что эффективное развитие человеческих ресурсов возможно в том случае, когда личностные ресурсы сотрудника учитываются, а ресурсы организационной среды способствуют поддержанию увлеченности (внутренней мотивации) сотрудников и достаточны для решения задач [5]. Образовательная организация, обеспечивающая педагогу рабочие ресурсы, в нашем случае многообразие и вариативность форм научно-методического сопровождения педагогических работников, прошедших стандартизированные оценочные процедуры по выявлению предметных и методических дефицитов, создает благоприятные условия для взаимодействия со средой и использования ее ресурсов, что повышает мотивацию педагогов. Вероятно, педагоги, имеющие профессиональные дефициты, обладают недостаточными личностными ресурсами, им свойственен негативный эмоциональный фон, присутствуют симптомы профессионального выгорания, они хуже распознают ресурсы работы (поддержка руководителя и коллег («горизонтальное наставничество», взаимодействие с региональными методистами). Востребована индивидуальная концепция методологической культуры/ индивидуальный образовательный маршрут;

– *роль инновационного образовательного пространства:* профессиональная активность педагога во многом зависит от среды ОО и эффективного менеджмента. Как отмечает Е. В. Ежак, «важны фасилитация активации личностных ресурсов педагога как их внутренней основы профессионального успеха, развитие позитивного отношения к себе» [4]. Участие в жизни профессионального сообщества, например регионального методического актива, позволяет удовлетворить потребности в социальном признании;

– *ресурсы регионального методического актива:* новым субъектом ЕФС выступает РМА, состоящий из педагогов, успешно прошедших процедуру оценки предметных и методических компетенций в Федеральном институте оценки качества образования. Члены РМА участвуют в посткурсовом сопровождении и консультировании педагогов, проектировании их индивидуальных образовательных маршрутов, тьюторском сопровождении программ ДПО, включенных в федеральный реестр [15];

– *учет феноменологии и индивидуальности педагогических субъектов,* изменений их психологической реальности в ходе научно-методического сопровождения, супервизии, выполняющей фасилитативную функцию и направленной на понимание профессиональных затруднений и дефицитов у супервизируемого.

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

К форматам диагностики профессиональных дефицитов относятся: 1) стандартизированные оценочные процедуры (отдельное диагностическое мероприятие для оценки предметных и методических компетенций учителей (далее – ОПМК); входное/итоговое тестирование при обучении по ДПП ПК; бланковые и электронные технологии); 2) самодиагностика, тестирование, анкетирование слушателей ПК на добровольной основе и без ограничения по времени; 3) результаты профессиональной деятельности педагога по итогам всероссийских проверочных работ обучающихся, государственной итоговой аттестации; 4) данные экспертной оценки предметно-методической/управленческой деятельности – аттестационные процедуры (полномочия руководителя).

На основе результатов ОПМК выделяются группы педагогов и разрабатываются рекомендации по методическому сопровождению и оказанию персонифицированной методической поддержки педагогов. Так, например, информальное и неформальное образование может быть рекомендовано педагогу с низким уровнем профессиональных дефицитов (более 81 % успешного выполнения диагностических заданий). Педагогу со средним уровнем (61–80 % выполнения диагностических заданий) рекомендуется посещение курсовых мероприятий по предметным компетенциям или разработка индивидуального профессионального плана. В случае установления высокого уровня дефицитов (менее 60 % выполнения заданий) педагогу следует разработать совместно с региональным методистом или наставником индивидуальный план профессионального развития.

Представим результаты эмпирических исследований. В период с ноября 2020 года по сентябрь 2022 года было проведено пять процедур оценки предметных и методических компетенций по трем блокам: «Оценка предметных компетенций», «Оценка методических компетенций», «Оценивание» [6]. В процедурах оценки приняло участие 3418 педагогов Ростовской области, осуществляющих преподавание по 14 предметам. Из них 3054 чел. (89,3 %) показали высокий и средний уровень компетенций. Из данной группы были выделены педагоги (373 чел.), получившие более 80 % в предметной и методической компетентности и включены в РМА [9]. Состав РМА закреплен приказами минобразования Ростовской области. Региональные методисты работают в 54 (98,2 %) районах Ростовской области, являются авторами методических систем, работают с диверсифицированным контингентом обучающихся. Педагоги РМА повысили квалификацию по вопросам тьюторского сопровождения, готовы работать в модели «горизонтального наставничества», консультировать педагогов при проектировании индивидуальной концепции методологической культуры и индивидуальных образовательных маршрутов. В ходе мониторинга активности региональных методистов, проведенного ЦНППМ в 2023 году, было установлено, что наибольшая активность проявляется по следующим направлениям: подготовка педагогов к конкурсам профессионального мастерства; наставничество молодых учителей; выявление затруднений дидактического и методического характера у педагогов; оказание методической помощи педагогам из школ с низкими образовательными результатами [15].

Процедуры оценки выявили педагогов с неудовлетворительным уровнем владения компетенциями. 364 (10,6 %) педагога показали

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

минимальный и низкий уровень. Им были рекомендованы: повышение квалификации по ДПП в объеме не менее 144 часов; профессиональное развитие под руководством педагога-наставника; стажировки; участие в методических объединениях. В отношении данной группы целесообразно проведение дополнительных исследований (уровень образования, квалификационная категория, стаж работы, объем учебной нагрузки, условия работы – сельская школа, школа с низкими образовательными результатами, наличие наставника, методической поддержки, индивидуального образовательного маршрута) для понимания феномена неуспешности и характера профессиональных дефицитов. Такое исследование позволяет сделать предположения о причинах и факторах возникновения профессиональных дефицитов, определить адресность методической помощи, соблюдая корректное отношение к педагогу.

Анализ результатов итоговой аттестации по программе повышения квалификации для руководителей за период 2023–2025 гг. (первое исследование) показывает, что часть руководителей (до 44–45 %) испытывает затруднения в вопросах стратегического управления и контрольно-оценочной деятельности. 27 % слушателей неверно указали управленческие механизмы Внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО); 24,6 % слушателей не смогли определить компоненты системы управления качеством образования; 22,6 % слушателей не смогли правильно выбрать факторы успешной организации контрольно-оценочной деятельности в школе; 45 % не владеют знаниями о нормативно-правовых документах, регламентирующих диагностику профессиональных компетенций педагогов. Статистика ответов свидетельствует об удовлетворительном освоении содержания программ ПК. Однако анализ позволил выявить проблемные вопросы, характерные для значительной части слушателей – руководителей ОО:

– 46 % слушателей затрудняются в применении инструментов мониторинга реализации и оценки программ, планов и результатов деятельности ОО;

– 41 % испытывают трудности в использовании каналов коммуникации, построении внутреннего информационного пространства в ОО в целях достижения образовательных результатов;

– 40 % затрудняются в осуществлении мониторинга, анализа, оценки и контроля эффективности и результативности использования финансовых и материальных ресурсов организации;

– 28 % не знают технологии сетевого взаимодействия образовательной организации;

– 26 % нуждаются в совершенствовании знаний и умений в применении программно-проектных методов управления развитием образовательной организации;

– 24 % слушателей затрудняются в проектировании программы развития образовательной организации.

Во втором эмпирическом исследовании (2023–2024 уч. г.) приняло участие 200 респондентов – участников курсов ПК по вопросам стратегического управления ОО. Целью исследования являлось определение факторов, стимулирующих руководителей к осуществлению

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

стратегического управления ОО, и факторов, препятствующих реализации стратегического управления ОО (Табл. 1, 2)

Таблица 1

Факторы, стимулирующие руководителей к осуществлению стратегического управления ОО [11; 12, с. 98]

Направления	Директора		Заместители директора	
	Количество (всего 100)	%	Количество (всего 100)	%
Ознакомление с новыми нормативными документами	96	96	84	84
Давление со стороны руководства	74	74	89	89
Изучение учебной и научно-методической литературы	38	38	42	42
Ознакомление с новыми достижениями педагогики, менеджмента, психологии	35	35	32	32
Изучение новых программ и педагогических технологий	26	26	31	31
Ознакомление с передовой школьной практикой, методологией мотивирующего мониторинга	19	19	18	18

Таблица 2

Факторы, препятствующие руководителям осуществлять стратегическое управление ОО [11; 12, с. 99]

Факторы	Директора		Заместители директора	
	Количество (всего 100)	%	Количество (всего 100)	%
Ограниченность ресурсов (финансов, кадров, времени)	68	68	66	66
Дефицит профессиональных знаний	56	66	58	58
Личная инертность	42	42	46	46
Чрезмерная психоэмоциональная нагрузка, страх потерпеть неудачу	40	40	44	44

Как видно из таблиц, руководители признают роль новых знаний и технологий для эффективного управления, однако испытывают трудности, связанные с ограничением внешних (средовых) и внутренних (личностных) ресурсов, проявляют инертность (42–46 %), несмотря на давление со стороны руководства, находятся в состоянии эмоциональной нагрузки (40–44 %) и испытывают страх неудачи (40–44 %) [11, с. 98–99].

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

Особо обратим внимание на следующие результаты:

– осуществление подбора, адаптации и мотивации сотрудников на достижение стратегических целей (43 % от общего числа слушателей курсов ПК);

– разработка планов профессионального развития с учетом выявленных профессиональных дефицитов и потребностей педагогов (34 % от общего числа слушателей курсов ПК);

– использование психологических знаний и современных инструментов психологии для управления ОО (32 % от общего числа слушателей курсов ПК).

В ходе анализа определены профессиональные дефициты:

– отсутствие необходимого образования в области управления: руководители, попадая на позицию управленца, исходят из своего наличного опыта, сталкиваются с трудностями в принятии стратегических решений, в управлении конфликтами, в построении эффективных команд и в других аспектах управления;

– недостаточное внимание к развитию лидерских способностей и навыков коммуникации;

– ограниченные навыки в области мотивации сотрудников, делегирования задач, управления временем, что приводит к повышению недовольства среди персонала, снижению производительности;

– отсутствие поддержки и обратной связи с коллективом и вышестоящим руководством;

– нежелание инвестировать в обучение персонала, что приводит к снижению конкурентоспособности.

Научно-методическое сопровождение в данном контексте должно выходить за рамки передачи знаний в ходе курсовой подготовки. Необходимо психолого-педагогическое сопровождение, которое должно подразумевать: работу с когнитивными барьерами (недостаточный уровень интерпретации нормативных актов); преодоление эмоционального выгорания, препятствующего освоению инноваций; формирование позитивной установки на использование многобалльных систем оценки как инструмента поддержки педагогов и управленцев, а не только контроля.

Ключевым условием эффективности предлагаемой методологии является *изменение психологической реальности* руководителя. Психологическая реальность в данном случае – это внутренняя система смыслов, установок и профессиональных ценностей. Традиционная модель «устранения недостатков» должна быть заменена на модель «развития потенциала». Без изменения внутреннего самоощущения руководителя как «лидера изменений» любые внешние формы обучения (стажировки, курсы) будут иметь краткосрочный эффект.

Большой потенциал для проектирования профессиональных траекторий содержат инструменты коучинга. Для восполнения выявленных дефицитов – таких как дефицит стратегического мышления и способности принимать решения в нестандартных ситуациях – уместно использование коучинговых и наставнических технологий, ориентированных на человекоцентричность, творчество, содействие, развитие потенциала, взаимопомощь, обмен опытом и знаниями. Форматы коучинга и

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

наставничества находят все большее применение в образовании, обучении и развитии, передаче опыта и организации групповой и командной работы персонала. В. Г. Гульчевская определяла сходство между целями коучинга и личностно ориентированного обучения и пришла к выводу о том, что «методология личностно ориентированного образования и коучинга основана на одних и тех же ценностях: на важности установления позитивных отношений (сопровождение, общение), вере в человека, в его позитивные намерения и возможности развития, в способность и потребность быть субъектом своей жизни и стремиться к успеху» [3]. Коучинг в процессе методического сопровождения позволяет:

1. Осознать «зоны профессионального роста»: использование техник активного слушания и сильных вопросов при диагностике дефицитов превращает формальное тестирование в акт профессиональной рефлексии.

2. Проектировать индивидуальные траектории, индивидуальные концепции методологической культуры: применение модели GROW (Goal – определение цели; Reality – анализ текущей ситуации; Options – поиск вариантов действий; Will – разработка плана) помогает педагогическому субъекту самостоятельно выстраивать маршрут от текущего дефицитарного состояния к целевому уровню мастерства.

3. Повысить субъектность: коучинговый подход снимает психологическое сопротивление, так как цели развития не навязываются извне, а формулируются самим субъектом.

В рамках разработанной модели сопровождения руководителей с высоким дефицитарным уровнем (включающей индивидуальное наставничество, стажировки и клубную деятельность) коучинг выступает «связующим звеном», обеспечивающим смысловое наполнение всех форм активности. Технологии коучинга должны быть освоены и применяться сотрудниками ЦНППМ, региональными методистами, сотрудниками структурных подразделений ИРО.

Выводы и перспективы. Для успешного восполнения профессиональных дефицитов в условиях трансформации образования необходимо:

– сместить акцент с «обучения навыкам» на «сопровождение развития личности»;

– активно инвестировать в обучение и развитие педагогических субъектов, предоставляя доступ к курсам и тренингам по управлению и лидерству;

– разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные концепции методологической культуры с использованием инструментов коучинга и технологий наставничества;

– создавать поддерживающую психологическую среду («директорские клубы», сетевые модели консультирования, взаимодействие с представителями РМА), где ошибки рассматриваются как ресурс для совершенствования.

Модель сопровождения руководителей ОО с высоким дефицитарным уровнем должна содержать: индивидуальное наставничество, коуч-сессии, целевые курсы повышения квалификации; дистанционную (сетевую) методическую модель консультирования; стажировки; естественную

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

ассимиляцию в инновационном педагогическом пространстве; участие в работе директорского клуба «Паритет»; участие в деятельности регионального методического актива.

Таким образом, методология выявления и восполнения дефицитов становится инструментом управления не только квалификацией, но и психологическим капиталом педагогических кадров, что является залогом достижения национальных целей в области качества образования. Перспективой исследования может стать выявление методологических оснований построения индивидуальной концепции методологической культуры педагогического субъекта для восполнения профессиональных дефицитов в модели ЕФС с учетом ресурсов регионального компонента.

Список литературы

1. **Бермус, А. Г.** Введение в гуманитарную методологию : монография / А. Г. Бермус. – Москва : Канон +, Реабилитация, 2008. – 384 с.
2. **Бермус, А. Г.** Модернизация образования : философия, политика, культура : монография / А. Г. Бермус. – Москва : Канон +, Реабилитация, 2007. – 336 с.
3. **Гульчевская, В. Г.** Методологическая ценность коучинга для повышения квалификации и индивидуально-личностного развития педагогических кадров как главного ресурса реализации ФГОС / Гульчевская В. Г., Гульчевская Н. Е. // Коучинг в школьном образовании : сб. избр. статей / ред. Наталья Гульчевская. – [Б. м.], 2017. – С. 10–25
4. **Ежак, Е. В.** Личностный ресурс педагога в контексте профессиональной успешности / Е. В. Ежак // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 244–253.
5. **Иванова, Т. Ю.** Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Иванова Татьяна Юрьевна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2016. – 18 с.
6. **Из опыта работы** Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников: аналитика результатов курсов повышения квалификации, оценка профессиональных компетенций, формирование регионального методического актива : аналитич. сб. Кн. 1 / сост. Н. П. Эпова. – Ростов-на-Дону : ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2022. – 276 с.
7. **Краевский, В. В.** Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
8. **Супервизия** как фактор повышения эффективности деятельности образовательной организации / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, О. А. Назарчук, Н. П. Эпова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т 10, № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN322.pdf (дата обращения: 21.02.2026).
9. **Тринитатская, О. Г.** Проектирование региональной системы научно-методического сопровождения педагогов в условиях новой образовательной реальности: методологические регулятивы и ведущие

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

подходы / О. Г. Тринитатская, Н. П. Эпова // Мир науки. – 2023. – № 10. – С. 41–52. – DOI: 10.18522/2658-6983-2023-10-41-52.

10. **Тринитатская, О. Г.** Структурный анализ готовности руководителя образовательной организации к стратегическому управлению / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, И. П. Пономарева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 2. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/78PDMN224.pdf (дата обращения: 21.02.2026).
11. **Тринитатская, О. Г.** Эффективное управление инновационной деятельностью как фактор модернизации образовательного учреждения / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, О. А. Назарчук [и др.]. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т 9, № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN121.pdf (дата обращения: 21.02.2026).
12. **Управление развитием** образовательной организации в контексте праксеологического подхода : монография / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, Л. Г. Захарова, О. А. Назарчук ; под общ. ред. О. Г. Тринитатской. – Ростов-на-Дону : Ред.-издат. отдел ГАУ ДПО РО ИРО, 2024. – 296 с.
13. **Хорошевская, И. В.** Диагностика профессиональных дефицитов молодых педагогов как инструмент адаптации к педагогической деятельности / И. В. Хорошевская, Г. И. Калимуллина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 130–137.
14. **Эпова, Н. П.** Региональный методический актив: подходы к формированию и обеспечению деятельности / Н. П. Эпова // Педагогический ИМИДЖ. – 2024 – Т. 18, № 1(62). – С. 104–122. – DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-1.
15. **Эпова, Н. П.** Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников: методология гуманитаризации культуры профессионального мышления педагогических субъектов / Н. П. Эпова // Гуманитаризация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения : материалы 12-ой междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского : в 2 ч. / [науч. ред.: А. А. Цахаева, и др.]. – Махачкала, 2023. – Ч. 1. – С. 283–97.

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

Trinitatskaya O. G.,
Epova N. P.

Methodology for identifying and addressing professional shortages of teaching staff and management personnel in conditions of systemic educational transformation

The article is devoted to issues of determining the methodological foundations for identifying and addressing professional deficiencies of teaching staff and managerial personnel of educational organizations. The authors analyze problems of the quality of education in the context of contemporary reality, emphasizing the role of the system of scientific and methodological support for pedagogical subjects and its significant components.

The authors justify the transition from the functional elimination of professional deficiencies to personality-oriented development, addressing the resources of scientific and methodological support. The data from empirical studies on the identification of professional deficiencies of teachers and heads of educational organizations are analyzed. A model of support for leaders with a high level of competency deficiencies is proposed. Special attention is paid to issues of organizing scientific, methodological, and psychological-pedagogical support for teaching staff, the need to change the psychological reality of the subjects of the educational process, including through the use of coaching and mentoring tools in designing an individual concept of methodological culture and individual professional trajectories of educational subjects.

Key words: *pedagogical subjects, professional deficits, scientific and methodological support, individual concept of methodological culture, individual educational routes, human-centeredness, coaching*

© Тринитатская О. Г., Эпова Н. П.

УДК 37.013:37.017

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
turjanskof@mail.ru

Токмачева Марина Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры
романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
tok_marina@mail.ru

Ценностно-смысловое измерение содержания гуманитарного образования как предмет педагогического анализа

Статья посвящена теоретическому обоснованию категории ценностно-смыслового измерения содержания гуманитарного образования как предмета педагогического анализа. На основе культурологической концепции содержания образования и личностно ориентированного подхода предложена система аналитических вопросов, позволяющая выявлять ценностно-мировоззренческие основания содержания учебного материала. Возможности предложенного подхода продемонстрированы на материале учебников истории, французского, английского и китайского языков. Обоснована возможность использования разработанного инструментария при педагогической экспертизе учебных материалов и проектировании содержания гуманитарного образования.

Ключевые слова: *содержание образования, гуманитарное образование, ценностно-смысловое измерение, культурологическая концепция содержания образования, личностно ориентированный подход; педагогический анализ*

Актуальность. Современная государственная образовательная политика рассматривает образование не только как средство передачи знаний и формирования профессиональных компетенций, но и как важнейший механизм сохранения культурной идентичности, передачи традиционных духовно-нравственных ценностей и воспитания личности (Конституция РФ: ст. 67.4, 68.4, 69.2; ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 2; Указ Президента РФ № 809 от 09. 11. 2022 г. «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Указ Президента РФ № 400 от 02. 07. 2021 г. «Стратегия национальной безопасности РФ»).

Данные положения получили развитие в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, предусматривающих формирование наряду с профессиональными – универсальных компетенций,

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

отражающих мировоззренческие и ценностные основания деятельности выпускника. Так, УК-1 предполагает способность осуществлять критический анализ на основе системного мышления и мировоззренческих ориентиров; УК-2 – готовность противостоять деструктивным идеологическим и информационным воздействиям; УК-5 – способность осуществлять межкультурное взаимодействие на основе уважения к культурному многообразию при сохранении собственной культурной идентичности.

Особое значение в данном контексте приобретает содержание гуманитарного образования, поскольку именно гуманитарные дисциплины непосредственно обращены к вопросам человека, культуры, общества, исторической памяти и смыслов человеческого существования. Именно оно выступает пространством «встречи» различных культурных смыслов, которые могут как соответствовать, так и вступать в ценностное противоречие с традиционными духовно-нравственными ценностями российского общества.

Особую актуальность данная проблема приобретает в *историческом* и *иноязычном* образовании, поскольку именно здесь содержание обучения непосредственно связано с интерпретацией культурного и исторического опыта. В историческом образовании это проявляется в отборе и интерпретации исторических фактов, отражающих определенную систему ценностей, а в иноязычном – в использовании аутентичных учебных материалов, транслирующих иные культурные смыслы и ценностные ориентиры.

В предшествующих исследованиях авторов были рассмотрены отдельные аспекты обозначенной проблемы. Так, применительно к историческому образованию было показано, что историческое знание, представленное в учебном содержании, способно выступать фактором формирования аксиологического сознания молодежи в зависимости от характера нарративной интерпретации прошлого [9]. В исследованиях, посвященных иноязычному образованию, были обоснованы герменевтический подход к организации ценностно-смыслового самоопределения студентов в процессе изучения языка, а также предложен ценностно-смысловой контент-анализ аутентичных учебных материалов [6; 8]. Настоящее исследование объединяет и развивает результаты указанных работ, обращаясь к более общей педагогической проблеме – теоретическому обоснованию ценностно-смыслового измерения содержания гуманитарного образования и выявлению особенностей его проявления в историческом и иноязычном обучении, что и определяет *цель настоящего исследования.*

Несмотря на возрастающее внимание современной педагогики к аксиологическим аспектам образования, ценностно-смысловая организация содержания гуманитарных дисциплин остается недостаточно разработанной как предмет специального педагогического анализа.

Методами исследования выступили теоретический анализ научной литературы по проблемам содержания образования, аксиологии и герменевтики, анализ и педагогическая интерпретация учебных материалов по истории и иностранным языкам.

Научная новизна исследования заключается в обосновании категории ценностно-смыслового измерения содержания гуманитарного образования

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

(на примере истории и иностранных языков) и разработке системы его анализа, позволяющей выявлять эксплицитные и имплицитные ценностно-мировоззренческие основания учебного содержания.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и расширении научных представлений о ценностно-смысловом компоненте содержания образования и разработке инструментария его педагогического анализа.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенного инструментария при педагогической экспертизе учебных материалов, разработке критериев их отбора и проектировании содержания гуманитарного образования в соответствии с целями современного российского общества.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: культурологическая концепция содержания образования, разработанная М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером и В. В. Краевским, согласно которой содержание образования представляет собой «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный… человеческой культуре» и включает не только систему знаний и способов деятельности, но также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности [1, с. 4].

Существенное значение для настоящего исследования имеет также личностно ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, О. Ф. Турянская и др.), согласно которому содержание образования представляет собой многокомпонентную систему, особое место в которой занимает ценностно-смысловой компонент. Его функция заключается в актуализации эмоционально-ценностного отношения личности к изучаемому содержанию, развитии нравственной и эстетической сферы, а также укреплении в структуре самосознания обучающегося образа «Я – человек», «Я – личность», ответственного за свои мысли, чувства и поступки [10, с. 96].

В рамках представленных теоретических подходов содержание образования не сводится к передаче учебной информации, а предполагает освоение обучающимися культурных норм, ценностей и смыслов. При этом сущностью образовательного процесса выступает «целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный» [1, с. 43], а потому ценностный компонент является внутренним ядром содержания образования, а не внешней «надстройкой» к нему.

Это закономерно ставит вопрос о том, *каким образом* педагог может выявить ценностно-смысловые основания, содержащиеся в конкретном учебном материале. Простого анализа тематики текстов или перечня представленных в них ценностей, на наш взгляд, недостаточно, поскольку мировоззренческие основания содержания проявляются не только в том, *что* изучается, но и в том, как интерпретируются обсуждаемые проблемы, какие модели человека и общества транслируются, какие смыслы вкладываются в предоставляемую информацию.

Основная часть. В настоящем исследовании под *ценностно-смысловым измерением содержания гуманитарного образования* понимается аспект содержания образования, отражающий совокупность

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

мировоззренческих оснований, ценностей и смыслов, проявляющихся в выборе обсуждаемых проблем, способах их интерпретации, репрезентации человека, общества и культуры. Для его выявления предлагается следующая система аналитических вопросов:

– Какая ценностно значимая проблема поставлена в учебном материале?

– Какие ценностные позиции представлены?

– Какой образ человека и общества транслируется?

– Каким образом представленные ценностные позиции соотносятся с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями?

Ответы на данные вопросы позволяют выявить ценностно-смысловую организацию учебного материала и оценить ее соответствие целям современного российского образования.

Для проверки универсальности предложенного инструментария рассмотрим его применение сначала на материале исторического образования, а затем – иноязычного.

Применительно к историческому образованию известный педагог и психолог О. Ф. Больнов подчеркивал, что изучение истории должно стать для ребенка экзистенциальной «встречей» с прошлым: «<…> содержание всех наших предельных истин вырастает из усвоения прошлого» [14, s. 91, 115]. Являясь уникальной учебной дисциплиной, которая имеет особенные средства влияния на личность, история открывает юношеству путь к самопознанию, духовному и социальному самоопределению. Вместе с тем историческое образование, в зависимости от характера отбора и интерпретации исторического материала, может способствовать как формированию гражданской идентичности, уважения к культурному наследию и духовно-нравственным ценностям, так и напротив, формировать искаженные представления об историческом прошлом и культурной идентичности народа.

Поскольку ценностно-смысловая интерпретация исторического материала получает свое конкретное воплощение в учебном содержании, для анализа необходимо обратиться к учебникам. Согласно В. В. Краевскому, учебный материал представляет собой один из уровней существования содержания образования, реализующийся в текстах, заданиях и иных средствах обучения [1, с. 45–48], поэтому учебник может рассматриваться как «проект содержания образования на уровне учебного материала» [13, с. 62].

Проанализировав российские и украинские учебники истории, мы обнаружили существенные различия в ценностно-смысловой интерпретации одних и тех же исторических событий. Одним из наиболее показательных примеров является освещение событий Великой Отечественной войны. Так, в большинстве украинских учебных пособий отсутствует понятие «Великая Отечественная война», а рассматривается советско-германская война как этап Второй мировой войны.

Для демонстрации возможностей предложенного аналитического подхода рассмотрим конкретный фрагмент учебного пособия «Історія України» под редакцией М. П. Гетьманчука (Львов, 2015), посвященный событиям Второй мировой войны (с. 341–349). Результаты анализа представлены в Табл. 1.

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

Таблица 1

Ценностно-смысловой анализ фрагмента учебного пособия «Історія України» (под ред. М. П. Гетьманчука, Львов, 2015)

Аналитический вопрос	Результаты анализа
Какая ценностно значимая проблема поставлена?	Проблема смысловой интерпретации событий Второй мировой войны, определяющая исключительно познавательное отношение обучающихся к описанному историческому периоду (Что? Где? Когда? Как?).
Какие ценностные ориентиры представлены?	Приоритет националистической идеи; допустимость политического и военного сотрудничества с нацистской Германией ради достижения политической цели – создания «незалежної України».
Какой образ человека и общества транслируется?	Образ человека, для которого националистическая идея имеет безусловный приоритет над нравственными основаниями исторического и личностного выбора: «Украина превыше всего!».
Каким образом представленные ценностные ориентиры соотносятся с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями?	Представленные ценностные ориентиры не соответствуют традиционным российским духовно-нравственным ценностям, поскольку основаны на приоритете националистической идеологии, формируют негативный образ общего исторического прошлого. Образ советского солдата и Красной армии преимущественно формируется через описание поражений, отступлений и негативных последствий войны, тогда как героизм, самоотверженность и освободительная миссия советских войск вовсе не находят отражения в анализируемом тексте.

Как показывает проведенный анализ, в рассматриваемом учебном пособии события Великой Отечественной войны представлены преимущественно как противостояние двух тоталитарных политических систем, при этом положительную ценностную интерпретацию получает националистическая идеология, допускающая политический компромисс с фашистским режимом ради достижения политической цели. При этом героизм советского народа, освободительная миссия Красной армии и решающий вклад СССР в разгром нацизма остаются вне поля рассмотрения. Вместо этого основное внимание уделяется деятельности украинской повстанческой армии (УПА), которая представлена как борец за «незалежність України». Подобная подача учебного материала формирует определенную ценностно-смысловую модель восприятия прошлого и на этой основе – адекватную ей личностную позицию

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

обучающихся («Україна понад усе!»), которая и являлась целью авторов учебных текстов.

В этой связи историческое познание неизбежно связано с осмыслением исторических событий. Показательно, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даль определяет смысл как способность понимать, постигать, правильно судить, делать выводы, а глагол «осмыслить» – как «найти смысл». Такое понимание подчеркивает, что изучение истории предполагает не простое усвоение информации, а раскрытие значений исторических событий в совокупности их *конкретно-исторического, нравственного и эстетического* измерения [11, с. 64–70]. Эту мысль подчеркивал П. Рикер, утверждая, что историческое знание не сводится к фиксации фактов, а связано с их интерпретацией и раскрытием смысла в процессе понимания [4, с. 71–74; 17, p. 12].

Особую практическую значимость данная проблема приобретает в современных условиях интеграции новых субъектов Российской Федерации в единое образовательное пространство. Значительная часть обучающихся на этих территориях получала школьное образование по украинским учебникам, содержание которых формировалось в представленной выше ценностно-смысловой парадигме. Это актуализирует необходимость целенаправленной педагогической работы, особенно со студенческой молодежью новых территорий, по формированию исторической памяти и ценностного отношения к отечественной истории.

Если в историческом образовании ценностно-смысловая интерпретация определяется прежде всего способом осмысления исторического прошлого, то в иноязычном образовании она проявляется через содержание аутентичных учебных материалов, поскольку иностранный язык выступает одновременно средством коммуникации и приобщения к культурному наследию страны изучаемого языка [7, с. 100]. Как подчеркивает Е. И. Пассов, содержанием иноязычного образования является культура, тогда как язык выступает средством приобщения к ней [3, с. 34–39]. С. Г. Тер-Минасова, Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим и др., а также зарубежные исследователи M. Byram и C. Kramsch рассматривают иностранный язык как носитель культуры и средство межкультурного понимания [15; 16]. Такой подход соответствует современным представлениям об иноязычном образовании, ориентированном на формирование личностных результатов обучающихся [11, с. 32].

Следовательно, аутентичный учебный материал не является ценностно нейтральным, поскольку наряду с передачей языка он, как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «навязывает» человеку определенное видение мира [5, с. 102]. Поэтому даже традиционные для учебников иностранного языка темы («Семья», «Карьера», «Свободное время», «Успех», «Образ жизни») содержат определенные модели социальных отношений, представления о жизненных приоритетах и способы интерпретации действительности. Их выявление требует анализа не только языкового содержания текста, но и его мировоззренческого контекста.

Рассмотрим содержание учебника французского языка Nouvelle Génération B2 (Didier, 2024). Для анализа был выбран текст из тематического раздела «Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait» (Если б молодость знала,

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

если б старость могла), представляющий собой образец текста-резюме. Материал посвящен проблеме отношения к традиционным взглядам старшего поколения в условиях современных общественных изменений. В качестве одной из ключевых идей текста утверждается, что приверженность традиционным ценностям может препятствовать принятию новых социальных норм (экологическая повестка, права меньшинств и др.). Результаты анализа представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Ценностно-смысловой анализ учебного текста из учебника Nouvelle Génération B2

Аналитический вопрос	Результаты анализа
Какая ценностно значимая проблема поставлена?	Отношение к традиционным взглядам старшего поколения в условиях современных общественных изменений.
Какие ценностные ориентиры представлены?	– традиционные взгляды рассматриваются как препятствие принятию новых социальных норм; – конфликт поколений трактуется как естественное явление общественного развития.
Какой образ человека, семьи и общества транслируется?	Человек представлен прежде всего как носитель ценностей определенного поколения. Общество рассматривается как динамичная система, в которой смена ценностных ориентиров является естественным процессом.
Каким образом представленные ценностные ориентиры соотносятся с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями?	Текст затрагивает такие традиционные российские ценности, как преемственность поколений, историческая память. Представленная ценностная позиция требует педагогического сопровождения при использовании данного материала.

Следующий пример взят из аутентичного учебника английского языка Face2Face Intermediate (Second Edition, Cambridge University Press, 2020). Если во французском учебнике ценностно-смысловое измерение проявляется через обсуждение общественно значимой проблемы (конфликт поколений), то данный материал показывает, что ценностные установки могут имплицитно присутствовать в текстах, посвященных, на первый взгляд, исключительно вопросам здорового образа жизни и эмоционального благополучия.

Анализируемый текст посвящен практике «йоги смеха», предложенной индийским врачом. В его основе лежит представление о том, что эмоциональное благополучие и преодоление жизненных трудностей могут быть легко достигнуты посредством специальных упражнений, в частности многократного беспричинного смеха. Результаты анализа представлены в Табл. 3.

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

Таблица 3

Ценностно-смысловой анализ учебного текста из учебника Face2Face Intermediate

Аналитический вопрос	Результаты анализа
Какая ценностно значимая проблема поставлена?	Может ли внутреннее эмоциональное состояние человека быть сознательно изменено с помощью специальных психологических и телесных упражнений? Что является источником счастья и психологического благополучия человека?
Какие ценностные позиции представлены?	Текст транслирует представление о том, что эмоциональное благополучие является одной из важнейших жизненных ценностей и может быть достигнуто посредством специальной техники (Laughter Yoga), независимо от внешних обстоятельств.
Какой образ человека, семьи и общества транслируется?	Человек представлен как автономная личность, чье благополучие понимается прежде всего как психологический комфорт и снижение уровня стресса. Социальное взаимодействие рассматривается преимущественно как средство достижения личного благополучия.
Каким образом представленные ценностные ориентиры соотносятся с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями?	Вопросы нравственного выбора, жизненных целей и оснований человеческого счастья остаются за рамками обсуждения, вследствие чего представление о благополучии приобретает преимущественно психологический характер.

Анализ представленных материалов показывает, что ценностно-смысловое измерение проявляется не только на уровне отдельных учебных текстов, но и на уровне тематической организации содержания учебника. Так, все материалы раздела «Be happy» из английского учебника объединены общей мировоззренческой установкой, в рамках которой счастье интерпретируется преимущественно как состояние субъективного психологического благополучия, достигаемого посредством управления собственными эмоциями и применения различных психологических практик. При этом темы семьи, детей, дружбы, служения и других важных сфер человеческого благополучия практически не становятся предметом обсуждения.

Анализ лексического наполнения раздела подтверждает данное наблюдение. Наиболее частотными являются слова и выражения, обозначающие эмоциональные состояния (happy, happiness, pleased, relaxed, upset, worried, nervous), степень психологического благополучия (stress, healthy, positive), а также субъективную эмоциональную оценку происходящего. Напротив, лексика, связанная с домашней жизнью, отношениями между поколениями, трудом и другими сферами, традиционно рассматриваемыми

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

как важные составляющие человеческого счастья, представлена значительно менее широко.

Подобная интерпретация счастья соотносится с описанной А. А. Остапенко «доминантой на себя» [2, с. 75], характерной для значительной части современной массовой западной культуры, где оно понимается прежде всего как результат собственного психологического благополучия. Вместе с тем в отечественной культурной традиции представления о счастье в большей степени связываются с отношениями человека с другими людьми, прежде всего в семье и ближайшем социальном окружении.

Еще одним примером стал текст «谁来赡养我们的父母?» (Кто позаботится о наших родителях?) из учебника китайского языка Go for Chinese. Intermediate and Advanced Level 3 (Peking University Press, 2013). Он посвящен проблеме заботы о пожилых родителях в условиях современных демографических и социальных изменений и показывает, что ценностно-смысловое измерение учебного содержания проявляется не только в выборе обсуждаемой проблемы, но и в способах объяснения ее причин. Результаты анализа представлены в Табл. 4.

Таблица 4

Ценностно-смысловой анализ учебного текста из учебника Go for Chinese. Intermediate and Advanced Level 3

Аналитический вопрос	Результаты анализа
Какая ценностно значимая проблема поставлена?	Как общество и семья должны решать проблему заботы о пожилых родителях в условиях урбанизации, демографического старения и изменения структуры семьи?
Какие ценностные позиции представлены?	Забота о родителях рассматривается как нравственная обязанность взрослых детей и важнейшая семейная ценность. Вместе с тем текст показывает, что выполнение этой обязанности осложняется объективными социально-экономическими изменениями.
Какой образ человека, семьи и общества транслируется?	Человек представлен как член семьи, несущий ответственность за своих близких. Семья рассматривается как естественная среда заботы о пожилых людях, а помещение родителей в дом престарелых описывается скорее как вынужденное решение, чем как социальная норма.
Каким образом представленные ценностные ориентиры соотносятся с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями?	Текст актуализирует ценности семьи, преемственности поколений, уважения к старшим, ответственности за близких и милосердия. При этом обсуждение строится не в форме морального осуждения, а через признание сложных социальных и экономических условий, в которых оказываются современные семьи.

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

Приведенные примеры показывают, что ценностно-смысловое измерение содержания иноязычного образования проявляется не только через прямую трансляцию тех или иных ценностей, но и через способы постановки значимых для общества проблем, характер их интерпретации и предлагаемое объяснение происходящего. Так, в анализируемом китайском учебном тексте проблема заботы о пожилых родителях рассматривается не как следствие нравственного кризиса семьи, а преимущественно как результат объективных социально-экономических процессов: урбанизации, демографического старения, роста стоимости ухода за пожилыми людьми. Для сравнения: в российском контексте подобные решения чаще рассматриваются через призму нравственного долга семьи и межпоколенческой ответственности, тогда как экономические условия выступают скорее как сопутствующий, а не определяющий фактор принятия подобных решений.

Представленные материалы подтверждают универсальность предложенного инструментария, позволяющего выявлять ценностно-смысловые основания учебного содержания независимо от предметной области, культурного контекста и характера изучаемого материала.

Как показывает проведенный анализ, ценностно-смысловая направленность содержания гуманитарного образования может формироваться на различных мировоззренческих основаниях. В одном случае она опирается на духовно-нравственные традиции народа, его исторический опыт, культуру и язык, воплощая представления о добре и зле, прекрасном и безобразном, о высших смыслах человеческого бытия. В другом случае содержание подаваемой информации может отражать ценностные установки и идеологические приоритеты, не совпадающие с традиционными духовно-нравственными ценностями российского общества и ориентированные на формирование иных моделей мировоззрения и поведения.

Выводы и перспективы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что информационное содержание гуманитарного образования, представленное учебными текстами, обладает самостоятельным ценностно-смысловым измерением, проявляющимся в выборе обсуждаемых проблем, способах их подачи и интерпретации, репрезентации человека, общества и культуры, а в конечном итоге, – в системе транслируемых ценностных ориентиров. Предложенный аналитический инструментарий позволяет выявлять ценностно-мировоззренческие основания учебного содержания и может использоваться в педагогическом анализе учебных материалов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что отбор содержания гуманитарного образования должен осуществляться не только с учетом его информационной насыщенности, но и с учетом ценностно-смысловой направленности. Учебный материал должен обеспечивать возможность осмысления исторических, культурных, нравственных и мировоззренческих аспектов изучаемых явлений. Только при таком подходе гуманитарное образование сможет выполнять не только образовательную, но и воспитательную функцию, способствуя развитию аксиологического сознания личности, гражданской идентичности и способности к осмысленному ценностному выбору.

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

Перспективы дальнейших исследований связаны с использованием предложенного подхода при педагогической экспертизе учебных материалов, разработке критериев их отбора, проектировании содержания различных гуманитарных дисциплин, а также создании методических средств обеспечения ценностно-смыслового самоопределения обучающихся.

Список литературы

1. **Краевский, В. В.** Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – Москва : Пед. общ-во России, 2001. – 36 с.
2. **Остапенко, А. А.** Со-Образность образования / А. А. Остапенко. – Москва : Народное образование, 2021. – 412 с.
3. **Пассов, Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 159 с.
4. **Рикер, П.** Философская интерпретация Фрейда / П. Рикер // Рикер П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. – Москва, 1996. – С. 71–74.
5. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 262 с.
6. **Токмачева, М. А.** Ценностно-смысловой контент-анализ французского учебника / М. А. Токмачева // Язык. Культура. Образование : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Е. И. Пассова (Липецк, 14 апр. 2025 г.) / под общ. ред. Н. В. Киреевой. – Воронеж, 2025. – С. 228–233. – EDN: BWVRHP.
7. **Токмачева, М. А.** К вопросу о современных методах в преподавании иностранных языков / М. А. Токмачева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3, Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2022. – № 4(86). – С. 100–105. – EDN: VEORRY.
8. **Токмачева, М. А.** Педагогическая герменевтика как основа ценностно-смыслового самоопределения студентов в процессе изучения иностранного языка / М. А. Токмачева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 2(134). – С. 163–170. – EDN: VVTTDO.
9. **Турянская, О. Ф.** Историческое знание как нарративное оружие в борьбе за аксиологическое сознание молодежи / О. Ф. Турянская // Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Луганск, 04–05 дек. 2024 г.) / под общ. ред. И. И. Семеновой ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 197–200. – EDN: EJHDVX.
10. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению / О. Ф. Турянская. – Москва : National Research, 2023. – 268 с. – DOI: 10.25726/v9855-2416-5919-n. – EDN: BCHGJQ.
11. **Турянская, О. Ф.** Методика обучения истории в школе : учебное пособие / О. Ф. Турянская. – Луганск : КНИТА, 2022. – 228 с.

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

12. **Турянская, О. Ф.** Формирование личностных результатов обучения иностранному языку будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / О. Ф. Турянская, И. К. Сумина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 1(117). – С. 32–37. – EDN: FZKBLM.
13. **Шалыгина, И. В.** Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В Шалыгина, Ю. Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3(39). – С. 55–64.
14. **Bollnow, O. F.** Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : W. Kohlhammer, 1962. – 137 s. – (Urban-Bücher).
15. **Byram, M.** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / Michael Byram. – Clevedon ; Philadelphia : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
16. **Kramsch, C**. Context and Culture in Language Teaching / Claire J. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 295 p.
17. **Ricœur, P.** Temps et récit : en 3 tomes. Tome 3. Le temps raconté / Paul Ricœur. – Paris : Éditions du Seuil, 1983. – 435 p.

Turyanskaya O. F.,
Tokmacheva M. A.

Value-meaning dimension of the content of humanities education as an object of pedagogical analysis

The article is devoted to the theoretical substantiation of the concept of the value-meaning dimension of the content of humanities education as an object of pedagogical analysis. Drawing upon the cultural concept of educational content and the personality-oriented approach, the authors propose a set of analytical questions designed to identify the value-based and worldview foundations embedded in educational materials. The applicability of the proposed approach is demonstrated through the analysis of history textbooks as well as French, English, and Chinese language textbooks. The study substantiates the potential of the proposed analytical framework for the pedagogical evaluation of educational materials and for the design of humanities education content.

Key words: *educational content; humanities education; value-meaning dimension; cultural concept of educational content; personality-oriented approach; pedagogical analysis*

© Турянская О. Ф., Токмачева М. А.

УДК 378.016

Хватаева Наталия Петровна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ГИПУ им. В. Г. Короленко»
ex-konnat@yandex.ru

Концепт «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода

Автором представлен анализ концепта «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода. Исследование базируется на анализе научно-педагогического дискурса и раскрывает особенности формирования профессиональной идентичности будущих учителей в условиях социально-политических преобразований эпохи перестройки. Цель исследования заключается в выявлении структуры и семантического наполнения концепта «будущий педагог» в научных текстах конца 1980-х годов. Методология исследования включает концептологический, дискурс-анализ, историко-педагогический и системный подходы, позволяющие реконструировать ментальные представления о профессиональном становлении педагога. Результаты исследования демонстрируют, что концепт «будущий педагог» в позднесоветский период представлял собой сложную ментальную структуру, включающую три основных компонента: ядро концепта (ведущий/наставник, профессиональная подготовка, комплексность функций); близкую периферию (деятельностный, ценностный и личностный компоненты); дальнюю периферию (идеологизированные характеристики).

Ключевые слова: *концепт, будущий педагог, позднесоветский период, научно-педагогический дискурс*

Концепт «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода (1980–1989 гг.) выступает центральным идеологическим и профессиональным конструктом, воплощающим трансформацию представлений о педагогическом труде в эпоху перестройки. Этот период характеризовался переходом от жесткой плановой системы образования, ориентированной на индустриальные нужды, к попыткам гуманизации и демократизации, что отразилось в диссертационных исследованиях по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Степень разработанности. Анализ защищенных в рассматриваемый период работ преимущественно по подготовке учителей, формированию профессиональных качеств и системам обучения (более 50 единиц за 1980–1989 гг., М. К. Абдуллаева, М. Н. Аплетаев, К. Ауезова, С. Х. Ахмеджанова, В. Г. Баженов, К. Г. Байманов, И. И. Беляева, Н. И. Беляева, Л. П. Беспалова, Н. Г. Вартанян, М. А. Вейт, В. Н. Великий, А. П. Верхола, Т. И. Волкова, Б. З. Вульфов, К. М. Гасанов, П. В. Горностаев,

© Хватаева Н. П.

Н. В. Гуджеджиани, А. П. Гудыма, П. С. Дементьев, Т. Р. Жайсанбаев, Ю. С. Жилко, Н. И. Зильберберг, А. И. Иванов, А. И. Капская, Е. П. Ковязина, С. А. Козлова, А. В. Коломиец, Г. М. Коржова, О. В. Корягина, Ш. В. Кучухидзе, Л. А. Лебедева, Е. А. Легенчук, С. Н. Лукаш, М. А. Максимова, Р. З. Мартузане, Р. Р. Масырова, А. Д. Наргизишвили, Ю. О. Овакимян, А. Ж. Овчинникова, Н. В. Путилина, Х. Рихситиллаев, Е. П. Савченко, К. Г. Садвокасова, А. П. Сидельковский, Т. В. Сидорина, Г. Б. Скок, О. Н. Сомкова, Л. Б. Степанова, Ю. А. Стрельцов, Ф. А. Г. Султанов, М. Э. Томас, Л. Б. Тупикина, Г. Т. Цап, А. Е. Чижевский, М. В. Шептуховский, Г. Б. Штельмах, Г. А. Юрина) выявляет доминирующие темы: образ педагога как носителя коммунистических ценностей, активного члена коллектива и рефлексирующей личности.

Диалектическое противоречие концепта заключается в напряжении между идеологически заданным образом «стандартизированного воспитателя-индустриала», который во многом наследует традиции 1970-х годов с акцентом на классовой борьбе, массовой дисциплине и выполнении производственных норм; и эмерджентными тенденциями гуманизации, обусловленными влиянием перестройки с ориентацией на личностный рост, самообразование, творческий потенциал личности, рефлексию и индивидуализацию подготовки [2; 10; 12]. С одной стороны, диссертации сохраняют риторику о «коммунистическом педагоге», подчиненном государственным задачам индустриализации образования. С другой, фиксируют кризис: рост эмпирических исследований практик, что подрывает догматический подход и предвосхищает постсоветские реформы. Такое противоречие проявляется в десинхронизации – пик диссертаций приходится на 1988–1989 гг., когда перестройка уже выявляла неэффективность индустриальной модели, но инерция советской парадигмы тормозила переход к субъект-субъектным отношениям. Это обусловливает *актуальность исследования*, так как без его разрешения современная цифровизация образования рискует повторить кризис преемственности традиций.

Цель исследования – раскрыть структуру и эволюцию концепта «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода. Задачи включают анализ компонентов концепта, методологию исследований и систематизацию характеристик, которые позволят выявить специфику дискурса и предложить рекомендации.

Научная новизна заключается в выявлении трансформации образа будущего педагога от стандартизированной модели к более индивидуализированной, что отражено в диссертационных исследованиях периода. Исследование обогащает теорию педагогического образования, систематизируя позднесоветский научно-педагогический дискурс и выявляя пробелы в теоретическом осмыслении подготовки педагогических кадров, в чём и заключается *теоретическая значимость* исследования. *Практическая значимость* работы состоит в возможности использования результатов исследования для совершенствования современных моделей педагогического образования.

Методы и методология. Методология концептологического анализа представляет собой комплексный подход к изучению концептов как

© Хватаева Н. П.

ментальных образных структур, сочетающий лингвистические, когнитивные и культурологические методы для реконструкции семантического ядра и языковой картины мира [4; 5]. Этот метод предполагает поэтапное исследование от контекстуального и словообразовательного анализа номинантов до дефиниционного и сравнительного, позволяя фиксировать языковые способы выражения концепта и его фрагменты в дискурсе [13]. В педагогических исследованиях он применяется для описания способов экспликации концепта в научных текстах, включая авторефераты диссертаций, с целью объективной реконструкции когнитивных признаков [16].

Концептуальный анализ определяет ядро понятия «будущий педагог» путем выделения базовых семантических признаков, через контекстуальный разбор текстов диссертаций и реконструкцию ментальной структуры [7]. В исследовании он служит для установления центрального содержания концепта, объединяя лексико-семантический и когнитивный аспекты, что позволяет перейти от языковых единиц к культурно-значимым фрагментам позднесоветского педагогического мировоззрения [5]. Дискурс-анализ изучает репрезентацию концепта в тексте как пространственно-полевое образование, выявляя стратегии вербализации, мифологемы и гармонию/дисгармонию текста через лингво-когнитивные и синергетические модели [9; 11]. В данном исследовании он раскрывает, как концепт «будущий педагог» конструируется в научно-педагогическом дискурсе 1980-х гг., фиксируя переход от идеологической риторики к эмпирическим описаниям подготовки кадров [3]. Историко-педагогический анализ реконструирует контекст перестройки (1980–1989 гг.) как фактор трансформации образовательной политики, изучая научно-педагогический дискурс в хронологическом и социально-политическом измерении для объяснения причин роста исследований по подготовке кадров [8]. Он обеспечивает понимание внешних детерминант концепта, связывая микроуровень авторефератов с макроконтекстом советских реформ. И, наконец, системный подход структурирует компоненты концепта как целостную иерархическую систему элементов, используя принципы целостности, иерархичности и множественности для моделирования связей и динамики [6]. Его роль – синтез результатов других методов в единую модель, позволяющую прогнозировать развитие педагогического образования.

Основная часть. Концептуальный и дефиниционный анализ этимологических, толковых и профессионально-педагогических словарей русского языка позволяет представить концепт «будущий педагог» как ментальную структуру, обозначающую субъекта профессионального становления, ориентированного на функции обучения, воспитания и личностного развития подрастающего поколения. Этимологически слово «педагог» восходит к др.-греч. παιδαγωγός (paidagōgós), где pais (paidos) – «ребенок» и agōgós – «ведущий», что подразумевает роль сопровождающей и направляющей фигуры в процессе социализации [14; 15]. Толковые словари определяют «педагога» как специалиста с профессиональной подготовкой, занимающегося преподавательской и воспитательной работой, с акцентом на дар учить и воспитывать, а «учителя» – как школьного практика, что расширяет концепт до комплексного образа наставника. Профессионально-

© Хватаева Н. П.

педагогические словари подчеркивают интеграцию обучения и воспитания в едином процессе формирования личности, где «будущий» аспект вводит перспективу профессионального роста.

Таким образом, ядерно-периферийная модель концепта «будущий педагог» структурирует его как радиальную семантическую сеть с устойчивым ядром (когнитивно-стабильные признаки) и периферией (контекстуально-вариативные, периферизирующиеся элементы) [9], где ядром концепта выступают три центральных необходимых категории:

– Ведущий/наставник, на этимологической основе – активный субъект, направляющий ребенка к знаниям и ценностям;

– Профессиональная подготовка, т. е. специалист с системным образованием для обучения и воспитания;

– Комплексность функций как интеграция преподавания, воспитания и развития личности.

Периферию концепта или его вариативные признаки, зависящие от дискурса, можно расположить с условной локативной градацией от близкой к далекой:

– Близкую периферию составят деятельностный (моделирование уроков, практики), ценностный (патриотизм, коллективизм в советском контексте) и личностный (мотивация, рефлексия «Я – педагог») компоненты. Это регулярные, типичные для педагогического дискурса признаки;

– Дальняя периферия представлена метафорическими и историческими вариантами смысла.

Концепт «будущий педагог» рассмотрен в дискурсе диссертаций позднесоветского периода по специальности 13.00.01, где ядерные признаки фиксируются как универсальные инварианты, а периферийные – как вариативные, зависящие от идеологического и профессионального контекста. Контент-анализ выявил 38 % работ с прямым упоминанием подготовки студентов педвузов («будущих учителей», «выпускников педвузов»), что подтверждает фокус на профессиональном становлении. Ядерные категории доминируют в 85 % релевантных текстов, периферийные – в 65 %.

Ожидаемо для такого небольшого периода исследования ядерные признаки присутствуют стабильно, формируя основу концепта как неизменяемого идеала наставничества [1]. Семантический компонент «ведущий/наставник», этимологическая роль направляющего ребенка, отражен в 31 % работ, где акцент поставлен на формировании отношений и руководстве (например, «формирование гуманных отношений в коллективе», «ориентация школьников на педагогическую деятельность»). Это подчеркивает активную субъектность педагога в социализации. Профессиональная подготовка доминирует в 43 % работ, напрямую в темах вузовской подготовки (например, «подготовка студентов педагогических вузов», «профессиональные умения учителя в педвузе»), где фиксируется системное образование как предпосылка. Комплексность функций, как триада обучение + воспитание + развитие [2], представлена в 55 % работ, интегрируя преподавание и идейно-нравственное воздействие (например, «подготовка к идейно-нравственному воспитанию», «нравственное воспитание в обучении»).

© Хватаева Н. П.

Периферия варьируется, отражая дискурсивные сдвиги: близкая – в эмпирических моделях, дальняя – в идеологизированных образах.

Близкопериферийный деятельностный компонент, включающий практики и моделирование педагогической деятельности, фиксируется в 34 % диссертаций, где акцент делается на формировании практических умений будущих учителей через оптимизацию учебного процесса и адаптацию к реальным условиям школы (например, «формирование у будущих учителей умений оптимизировать процесс обучения»). Ценностный компонент, ориентированный на патриотизм и коллективизм в советском контексте, представлен в 26 % работ, где будущий педагог предстает носителем идеологических ценностей, направленных на формирование коммунистического мировоззрения у учащихся (например, «военно-патриотическое воспитание учащихся-подростков», «осознанное отношение к коммунистическим моральным ценностям»). Личностный компонент, связанный с мотивацией и рефлексией, охватывает 21 % диссертаций и фокусируется на психологической готовности и самосознании будущего педагога как субъекта профессии (например, «формирование нравственно-психологической готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии», «формирование интереса будущих учителей к научно-педагогическим знаниям»).

Дальняя периферия концепта, включающая исторические и метафорические отсылки, встречается в 14 % диссертаций, где преобладает идеологизированный образ «коммунистического воспитателя» в контексте перестройки, без прямых античных аллюзий, но с отсылками к советской традиции (например, «педагогические условия перестройки системы политической учебы трудящихся», «воспитание советского патриотизма»).

Таким образом, концепт «будущего педагога» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода формировался как комплексная репрезентация профессиональной идентичности, интегрирующая институциональные и идеологические детерминанты в условиях переходного этапа перестройки. Он описан преимущественно через вузовскую практику, организованную как системный процесс моделирования педагогической деятельности, где студенты педвузов осваивали комплексные функции наставничества посредством педагогических практик, производственной адаптации и внеурочных форм взаимодействия со школьниками. В диссертационных исследованиях подчеркивается роль непрерывного образования как цепочки этапов – от теоретической подготовки в вузе к самостоятельной профессиональной деятельности, обеспечивающей преемственность навыков оптимизации обучения и коррекции педагогических умений. Партийные директивы, отраженные в темах идейно-нравственного воспитания, накладывали идеологический отпечаток, позиционируя образ педагога как агента коммунистического коллективизма, где акцент на патриотизме и классовых ценностях дополнял практическую ориентацию, создавая напряжение между стандартизированной нормой и эмпирической рефлексией.

Социально-экономический кризис 1980-х гг. был обусловлен политикой перестройки, которая обнажила десинхронизацию между индустриально-идеологической парадигмой образования и гуманизационными

© Хватаева Н. П.

тенденциями, приводя к игнорированию личностного роста будущего педагога в диссертационных конструктах. Анализ работ выявляет системную проблему: преобладание внешних директив над внутренней мотивацией и рефлексией, что тормозило формирование субъектной позиции педагога и способствовало кадровому дефициту из-за низкой профессиональной закрепленности. Это противоречие усиливалось отсутствием эмпирических моделей индивидуализации, где личностный компонент оставался периферийным.

Такое постепенное исчезновение близкопериферийных, а следовательно, структурно важных, признаков концепта привело к его полной аксиологической дискредитации несколькими годами спустя. И хотя подобный процесс наблюдался и в других таких же значимых для советского общества профессиональных сферах, сейчас уже можно констатировать, что ценностная реставрация технических, военных и медицинских специальностей либо произошла, либо успешно завершается, тогда как педагогическое направление все еще не восстановило в полной мере свой статус. Считаем, что такой глубокий и комплексный кризис связан в том числе и с разрушением концептологической структуры центральных для научно-педагогического дискурса концептов, переосмысление которых требует методологического поиска принципиально новых подходов.

Выводы. Концепт «будущий педагог» в научно-педагогическом дискурсе позднесоветского периода представляет собой системную ментальную структуру, где ядерные признаки (ведущий-наставник, профессиональная подготовка, комплексность функций) стабильно доминируют в 80–85 % текстов, а деятельностный и ценностный компоненты близкой периферии преобладают как вариативные, но типичные элементы профессиональной идентичности. Анализ диссертационных исследований показал переход от идеологизированной стандартизации к эмпирическим моделям практик и рефлексии, с выраженным противоречием между партийными директивами и гуманизацией образования. Таким образом, концепт фиксирует кризисную трансформацию образа педагога, где коллективистские ценности разрушаются, а личностно-деятельностные ориентиры в полной мере не встроены в концептологическую структуру.

Дальнейшие исследования *перспективы* в направлении сравнительного анализа концепта «будущий педагог» с постсоветским периодом (1990-е – 2020-е гг.) для выявления эволюции периферийных признаков в условиях рыночных реформ и цифровизации. Корпусный анализ полных текстов научно-педагогического дискурса, дополненный контент-анализом современных публикаций, позволит реконструировать динамику семантического поля и разработать прогностические модели педагогической идентичности. Практические перспективы исследования связаны с интеграцией результатов анализа позднесоветского наследия в современные модели педагогического образования через цифровизацию и компетентностный подход, где ядерные признаки (наставничество, профессиональная подготовка) обогащаются личностно-деятельностными компонентами. Рекомендуется разработка гибридных программ, сочетающих вузовские практики с рефлексивными технологиями, для преодоления кризиса и обеспечения преемственности в условиях инновационных реформ.

© Хватаева Н. П.

Список литературы

1. **Абрамова, Е. С.** Дискурс как феномен социально-коммуникативной практики / Е. С. Абрамова, Л. Ф. Свойкина. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 12–3. – С. 163–165.
2. **Баткаева, Я. А.** Содержание понятия «концептосфера педагога» в научном знании / Я. А. Баткаева // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 143–156.
3. **Вербицкий, А. А.** Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 28–31.
4. **Вержбицкая, А.** Семантические универсалии и базисные концепты / А. Вержбицкая. – Москва : Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
5. **Джуринский, А. Н.** Концептуализация сравнительной педагогики / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 111–121.
6. **Евтюгина, А. А.** Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения / А. А. Евтюгина // Научный диалог. – 2014. – № 3. – С. 141–153.
7. **Ефремов, В. А.** Теория концепта и концептуальное пространство / В. А. Ефремов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 104. – С. 96–106.
8. **Захарищева, М. А.** Ценности и смыслы изучения педагогики и её истории будущими учителями / М. А. Захарищева. // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. науч. ст. XXV междунар. науч.-практ. конф., Брянск, 18–19 апр. 2024 г. / науч. ред. Н. А. Асташова ; сост. Н. А. Асташова ; Брянский гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск, 2024. – С. 73–77.
9. **Карасик, В. И.** Педагогический дискурс / В. И. Карасик // Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002. – С. 299–318.
10. **Кожемякина, А. А.** Сущность и содержание понятия «творческий потенциал личности» / А. А. Кожемякина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 47–51.
11. **Лихачев, Д. С.** Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста : антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. – Москва, 1997. – С. 280–288.
12. **Мартынюк, Э. С.** Развитие содержания понятия «самообразование» в философской и психолого-педагогической литературе / Э. С. Мартынюк // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 199–204.
13. **Пименова, М. В.** Типы концептов и этапы концептуального исследования / М. В. Пименова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2–2(54). – С. 127–131.
14. **Семёнов, А. В.** Этимологический словарь русского языка / А. В. Семёнов. – Москва : Юнвес, 2003. – 704 с.
15. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch : в 4 т. Т. 4 / Макс Фасмер ; пер. с нем. и

© Хватаева Н. П.

доп. О. Н. Трубачёва. – 4-е изд., стер. – Москва : Астрель–АСТ, 2004. – 860 с.

16. **Хватаева, Н. П.** Концептологический анализ в педагогическом образовании / Н. П. Хватаева // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : [сб. науч. ст.] / Брянский гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского ; [науч. ред. и сост. Н. А. Асташова]. – Брянск, 2025. – С. 298–303.

Khvataeva N. P.

«Future teacher» concept in scientific and pedagogical discourse of late soviet period

The author presents an analysis of the concept «future teacher» in the scientific and pedagogical discourse of the late Soviet period. The study is based on the analysis of scientific and pedagogical discourse and reveals the features of the formation of professional identity of future teachers in the context of socio-political transformations during the Perestroika era. The purpose of the study is to identify the structure and semantic content of the concept «future teacher» in scientific texts from the late 1980s. The research methodology includes conceptual, discourse-analysis, historical-pedagogical and systemic approaches, allowing to reconstruct the mental representations of the professional development of a teacher. The results of the study demonstrate that the concept "future teacher" in the late Soviet period was a complex mental structure, including three main components: the core of the concept (the leader/ mentor, professional training, complexity of functions); the close periphery (activity, value and personal components); the far periphery (ideologized characteristics).

Key words: *concept, future teacher, late Soviet period, scientific and pedagogical discourse*

© Хватаева Н. П.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алдошина Марина Ивановна, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», доктор педагогических наук, профессор, г. Орел

Алимбекова Фавия Бариевна, доцент кафедры государственного управления и экономики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Ульяновск

Багачук Анна Владимировна, доцент кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», кандидат физико-математических наук, доцент, г. Красноярск

Бурляева Виктория Арсентиевна, доктор социологических наук, профессор ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, Ставропольский край

Бутова Анна Владимировна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Вербовский Александр Владимирович, ученый секретарь ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Гафурова Наталия Владимировна, руководитель научно-учебной лаборатории инженерного образования ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Красноярск

Дубских Ангелина Ивановна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Жулева Мария Игоревна, преподаватель кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Зубарева Наталья Павловна, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону

Иванов Евгений Юрьевич, начальник адъюнктуры ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России», кандидат педагогических наук, г. Санкт-Петербург

Кротенко Татьяна Юрьевна, доцент кафедры теории и организации управления ФГБОУ ВО «Государственный университет управления»; заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Академия управления и производства», кандидат философских наук, доцент, г. Москва

Кублицкая Юлия Геннадьевна, доцент кафедры инженерного бакалавриата CDIO Института цветных металлов ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Красноярск

Кузнецова Надежда Ильинична, доцент кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», кандидат педагогических наук, доцент, г. Ульяновск

Куцина Светлана Алексеевна, аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Лащенова Ирина Анатольевна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Лыткина Лилия Вячеславовна, аспирант 2 курса ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», г. Смоленск

Насилевич Яна Геннадьевна, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», кандидат педагогических наук, г. Ростов-на-Дону

Рудь Мария Валентиновна, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Селиванова Елена Анатольевна, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», кандидат психологических наук, доцент, г. Челябинск

Сенченков Николай Петрович, проректор по внеучебной работе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор педагогических наук, профессор, г. Смоленск

Ткачева Елена Александровна, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Токмачева Марина Алексеевна, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Тринитатская Ольга Гавриловна, заведующий кафедрой теории и практики управления образованием ГАУ ДПО РО «Институт развития образования», доктор педагогических наук, профессор, г. Ростов-на-Дону

Турянская Ольга Федоровна, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Хватаева Наталия Петровна, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко», кандидат филологических наук, г. Глазов, Удмуртская Республика

Чебанов Константин Александрович, доцент ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», кандидат педагогических наук, г. Невинномысск, Ставропольский край

Черных Лариса Анатольевна, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Шматченко Анна Алексеевна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Эпова Надежда Павловна, доцент кафедры педагогики с курсом духовных основ медицинской деятельности ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России, доцент кафедры организационной и прикладной психологии ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Ростов-на-Дону

Яшин Сергей Владимирович, доцент кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России», кандидат юридических наук, г. Санкт-Петербург

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые авторы!

Научные статьи в сборник научных трудов Вестник Луганского государственного педагогического университета принимаются в течение года и, в случае положительного решения редколлегии, включаются в рукопись одного из очередных номеров журнала **в порядке поступления.**

В настоящее время издаются:

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование»

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки»

К публикации принимаются только **оригинальные высококачественные научные** работы (не менее 75 % по результатам проверки в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат»).

Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:

1. Авторская заявка / согласие на публикацию авторских материалов.

2. Текст научной статьи.

3. Сведения о проверке статьи на наличие заимствований в системе «Антиплагиат».

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются редактору серии в электронном виде. Электронный вариант статьи предоставляется вложением в электронную заявку. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

В случае несоответствия материалов требованиям и (или) в случае отрицательной внутренней рецензии (редколлегия проводит двойное слепое рецензирование каждой статьи) редакция оставляет за собой право не публиковать статью!

Правила оформления научных статей и других авторских материалов, принятых в издании Вестник ЛГПУ

К рассмотрению принимаются ранее неопубликованные рукописи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются. Рукописи, предлагаемые к публикации, проходят обязательное рецензирование.

Технические требования к оформлению текста

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word. **Объём статьи – 10–16 страниц** (до 40 тыс. печатных знаков с пробелами), включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы – А4. Книжная ориентация.

Поля: левое – 3 см, верхнее – 2 см, правое – 1,5 см, нижнее – 2 см.

Гарнитура: Times New Roman; цвет текста – чёрный; **шрифт – кегль 14 пт;** интервал – 1,5; выравнивание текста – по ширине.

Абзац выделяется красной строкой, отступ – 1,25.

Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки «елочки» (« »), внутренними – «лапки» („ ”). Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи **ссылки на литературные источники** нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;).

Например, [3, с. 65]; [4]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку с неразрывным пробелом, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации, сначала указываются инициалы ученого, а затем его фамилия.

Иллюстративный материал должен быть подготовлен для черно-белой печати и размещаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения.

Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Не рекомендуются к использованию рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Таблицы следует создавать в текстовом редакторе Microsoft Word, располагая их в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

Требования к оформлению статей

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного учреждения или научной

организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами, жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием строки по центру, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать краткую характеристику статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (6–9 слов / словосочетаний) определяют предметную область научной статьи на русском (располагаются после аннотации на русском языке) и английском языках (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель статьи, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых материалов.

7. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

8. Основная часть статьи: анализ, обобщение и описание данных обозначенной научной проблемы. По объему занимает центральное место в статье.

9. Выводы отражают научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

10. Библиографическая информация приводится после заключительной части статьи в алфавитном порядке. Заголовок **«Список литературы»** набирается строчными буквами, с выравниванием строки по центру, без абзацного отступа, без точки в конце, ниже с выравниванием по ширине приводится нумерованный список литературы.

Библиографическая информация должна быть современной (по общепринятым нормам – **не старше 5 лет,** если материал не содержит исторические сведения), авторитетной и исчерпывающей. Настоятельно рекомендуем отдавать предпочтение современным отечественным источникам на русском языке, входящим в **«Белый список»**. Рекомендовано использовать **10–20** источников.

В список литературы включаются научно-исследовательские работы (опубликованные научные статьи, монографии, авторефераты и диссертации) с указанием DOI статьи (при наличии), EDN статьи или URL (статьи) национального архива eLIBRARY.RU для всех источников.

Пример:

DOI: http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.2.38;
EDN: BABHDP;
URL: https://www.elibrary.ru/VDWITG.

Рекомендовано при написании статей опираться и ссылаться на результаты исследований, опубликованных в сборнике научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета».

Не включаются в список литературы: архивные материалы, материалы конференций, учебники, учебные пособия; нормативные и законодательные акты (постановления, законы, инструкции и т. д.); словари, энциклопедии, другие справочники; доклады, отчеты, записки, рапорты, протоколы; ссылки на интернет-сайты. В тексте не должно быть гиперссылок! Гиперссылки допустимы только для DOI или URL.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы иностранной или международной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, либо нарушение запретов, установленных Федеральным законом от 28 декабря 2012 года №272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации», производить или хранить такие материалы (в том числе с использованием информационно-телекоммуникационной сети «Интернет») в целях распространения.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в реестр иностранных агентов.

https://minjust.gov.ru/ru/pages/reestr-inostryannykh-agentov

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в федеральный список экстремистских материалов.

https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Федеральной службой по финансовому мониторингу (Росфинмониторинг) в реестр организаций и физических лиц, в отношении которых имеются сведения об их причастности к экстремистской деятельности или терроризму.

https://www.fedsfm.ru/documents/terr-list

Источники на иностранных языках не переводятся, а оформляются в оригинальном виде (согласно ГОСТу).

Фамилии и инициалы авторов набираются жирным шрифтом, библиографическое описание источника – обычным.

В конце статьи после «Списка литературы» указываются **на английском языке:** ФИО автора; ученая степень; ученое звание; название учебного учреждения/организации; электронный адрес; название статьи; аннотация и ключевые слова, соответствующие русскоязычному оригиналу.

Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета

СХЕМА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

Фамилия Имя Отчество,
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
электронный адрес

Название статьи

Аннотация на русском языке, отражающая основное содержание статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов.

Ключевые слова: 6–9 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи.

Финансирование (при наличии). Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда. Проект № ….«Название проекта».

Благодарность (при наличии).

Текст статьи.

1. Вводная часть: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых в статье материалов.

2. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

3. Основная часть: анализ, обобщение и описание данных исследования обозначенной научной проблемы.

4. Выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

Список литературы

1. Морозова, А. В. Квалиметрико-компетентностное управление отбором социальных объектов в системе «наукоемкое производство – вуз» : монография / А. В. Морозова, А. В. Киричек. – Москва : Спектр, 2022. – 320 с. – DOI 10.14489/4442-0089-6.

2. Ульченко, Ю. В. Профессиональная подготовка специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике / Ю. В. Ульченко, А. С. Тагиев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 111–118. – URL: https://elibrary.ru/gecfxe.

3. Харченко, С. Я. Зарождение идей развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности / С. Я. Харченко, С. Н. Гришак, Л. И. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 228–233. – EDN YWTZEE.

Фамилия Имя Отчество на английском языке,
ученая степень, ученое звание на английском языке
Название учебного учреждения, организации на английском языке
электронный адрес

Название статьи на английском языке

Аннотация на английском языке, соответствующая русскоязычному оригиналу.

Ключевые слова: на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Финансирование (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Благодарность (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия «Педагогические науки. Образование»

Сборник научных трудов

Главный редактор – **В. О. Зинченко**
Редактор серии – **Н. И. Пантыкина**
Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**
Корректор – **О. И. Письменская**
Компьютерная верстка – **Н. В. Куприенко**

Подписано в печать 28.09.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/8 (А4). Усл. печ. л. 25,57.
Тираж 45 экз. Заказ № 97. Дата выхода 07.10.2026. Свободная цена
Адрес редакции, издателя:
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20
Макет издания отпечатан в типографии ИП Литвинов С.В.
г. Луганск, ул. Героя России Дениса Иванова, д. 40, 291001
Заказ № 02/10/01

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2,
т/ф +7 857-2-58-03-20