

Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Российская академия образования»



**V Всероссийский форум по развитию
педагогического образования
с международным участием**

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС
РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

Москва
2026

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

V Всероссийский форум по развитию педагогического образования
с международным участием

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

сборник статей

Москва
2026

УДК 378
ББК: 74
П44

Рецензенты:

Басюк Виктор Стефанович, академик РАО, доктор психологических наук

Брель Елена Юрьевна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук

Подготовка педагога как стратегический ресурс развития общества : сборник статей / под общ. ред. С.А. Минюровой // V Всероссийский форум по развитию педагогического образования с международным участием. Москва, 11–13 марта 2026 года. — М: ФГБУ «Российская академия образования». 2026. — 338 с.

В сборнике представлены материалы V Всероссийского форума по развитию педагогического образования с международным участием «Подготовка педагога как стратегический ресурс развития общества», который состоялся 11-13 марта 2026 г. в Российской академии образования.

*Работа выполнена в рамках государственного задания
ФГБУ «Российская академия образования»*

ISBN 978-5-6055626-5-8

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Минюрова С.А.</i> Педагогическое образование как синергия науки и общества (предисловие от редактора)	11
<i>Авдеева И.Н., Медведева О.А.</i> Технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов на основе системы независимой оценки качества образования	14
<i>Александрова Л.Н.</i> Модель развития интеллектуальной мобильности в цифровой среде вуза: апробация и внедрение в рамках федерального инновационного проекта.....	17
<i>Алиева Б.Ш., Рабаданов М.Х.</i> Развитие субъектной позиции магистрантов посредством формирования мотивации средствами инновационных технологий	20
<i>Антипова Ж.В., Келеш Н.Д.</i> Повышение профессиональной готовности педагога к реализации проекта «Разговоры о важном»	23
<i>Апиок С.Н.</i> Готовность мастера производственного обучения к коммуникации как системообразующий фактор формирования профессиональной компетентности	26
<i>Артамонов Г.А., Хухлындина Л.М.</i> Реализация принципов преемственности и вариативности в международных программах повышения квалификации	29
<i>Артюхина А.А.</i> Педагогическое проектирование как ресурс становления методической компетентности современного учителя	32
<i>Асташова Н.А.</i> Подготовка современного учителя в условиях образовательного диалога	34
<i>Афанасьева Т.С., Жань Тао</i> Сущность студенческого самоуправления как педагогической технологии	37
<i>Багавиева Т.К., Кандалинцева Н.В., Качалова Г.С.</i> Современные цифровые решения научно-методического сопровождения будущих учителей химии	40
<i>Барановская С.М.</i> Формирование методической компетентности педагога колледжа в условиях диверсификации педагогического образования	43
<i>Басанова Т.В.</i> Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов в профессиональной подготовке вуза.....	46

<i>Басюк В.С., Илалтдинова Е.Ю.</i> Управление образовательной организацией в условиях реализации государственной политики в сфере воспитания	49
<i>Беликов С.Н.</i> Задачный подход в подготовке педагогов: от учебного задания к профессиональному действию	52
<i>Бокова Т.Н.</i> Педагогическое образование в условиях цифровой трансформации: сравнительный анализ опыта Китая, Сингапура, Японии и Южной Кореи	55
<i>Бондарева О.И., Проколова Е.В.</i> Филологическая подготовка будущего педагога начальной школы: расширяя границы профессии в интересах преемственности образования.....	58
<i>Бударина А.О., Дегтяренко К.А.</i> Исследование факторов влияния семьи на субъективное благополучие современных студентов.....	61
<i>Бурганов Р.Т., Зизикова С.И.</i> Непрерывное образование в сфере физической культуры и спорта: модель преемственности «колледж — вуз — повышение квалификации».....	65
<i>Бурганов Р.Т., Трегубова Т.М.</i> Прогностические ориентиры в организации и поддержке научно-исследовательской деятельности будущих учителей физической культуры в университете.....	68
<i>Бхатти Н.В., Харитонов Е.Ю.</i> Развитие эмоционального интеллекта и коммуникативной вежливости как ключевых компетенций в профессиональной подготовке учителей иностранного языка.....	71
<i>Вишленкова С.Г.</i> Дидактические возможности и ограничения применения диалогового ИИ-ассистента GigaChat в обучении иностранному языку будущих учителей	74
<i>Воробьева М.В.</i> Повышение уровня сформированности инновационной компетенции педагога ДОО, работающего в условиях инклюзии.....	77
<i>Высоцкая Е.В., Хребтова С.Б.</i> Освоение будущим учителем курса деятельности пропедевтики учебного предмета как методический ресурс педагогической практики	80
<i>Глаголева Э.Х.</i> Образовательные проекты Юго-Осетинских телевизионных СМИ и их роль в популяризации педагогического опыта	83
<i>Герасимова М.Н.</i> Модели системы непрерывного педагогического образования в республике Коми.....	86

<i>Гилева А.В.</i> Национально-региональный компонент в подготовке будущего педагога дошкольного образования	89
<i>Горлова Н.А.</i> Единая стратегия подготовки будущего педагога для всех уровней общего образования	92
<i>Грибанов И.Н.</i> Подготовка педагогических кадров для реализации программ предпрофессиональной подготовки школьников для высокотехнологических секторов экономики.....	95
<i>Гумерова М.М., Рахматуллина Л.В.</i> Содержательные аспекты онлайн-встреч как профорientационный фактор мотивации в психолого-педагогических классах	98
<i>Грак Д.В.</i> К вопросу о вкладе педагогического образования в профессиональное благополучие педагога	101
<i>Двойнин А.М.</i> Актуальные проблемы экспертизы научных исследований в сфере образования.....	104
<i>Дейкина А.Д.</i> Аксиологический фактор как доминирующий в профессиональной подготовке педагога	107
<i>Дзюев А.Р.</i> Практикоориентированность в условиях непрерывного педагогического образования (из опыта Шадринского университета).....	110
<i>Долганова Н.Ф., Сартакова Е.Е.</i> Система подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в сельской школе в педагогическом вузе.....	113
<i>Дружинина А.А.</i> Принцип саморегулируемого обучения в подготовке студентов - будущих педагогов к вожатской деятельности	116
<i>Дутова Е.В.</i> Наставничество как механизм обеспечения преемственности в непрерывном педагогическом образовании в условиях регионального университетского научно-образовательного комплекса.....	119
<i>Евстигнеев М.Н.</i> Методическая система лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта	122
<i>Ежов П.Ю.</i> Событийно-нарративная природа цифровых медиапрактик в профессиональном становлении педагога.....	125
<i>Зайцева С.А., Крылова Ю.А.</i> Модель цифровой подготовки будущего педагога в вузе	128

<i>Захарова М.А.</i> Преодоление дефицитов воспитательной компетенции будущего педагога.....	131
<i>Захарова С.Н.</i> Формирование цифровой грамотности у будущих учителей при освоении учебной дисциплины «Педагогика»	134
<i>Илалтдинова Е.Ю., Базарнова Н.Д.</i> Предпосылки возникновения наставничества молодых учителей в России (конец XIX – начало XX вв.).....	137
<i>Калпинская О.Е., Шерайзина Р.М.</i> Аксиологическая модель духовно-нравственного воспитания в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов	140
<i>Кичева И.В.</i> Фактор многокультурной образовательной среды вуза в формировании у молодежи гражданской идентичности	143
<i>Ковытева А.А.</i> Детско-взрослый воспитательный коллектив как педагогическое условие профилактики девиантного поведения подростков	146
<i>Козленкова Е.Н., Волкова А.Н.</i> Проектно-исследовательская деятельность студентов вуза как фактор их профессионального самоопределения ...	149
<i>Конюшенко С.М., Ли Ецзэ, Пань Юнся</i> Развитие цифровой компетентности учителей в Китае	152
<i>Косолапова Л.А.</i> Индивидуальный исследовательский проект и согласованное исследование как формы методической работы и корпоративного обучения педагогов.....	155
<i>Краснощеков Н.А.</i> Научно-педагогическая школа истории международных отношений московского университета.....	158
<i>Кузнецов А.Н.</i> Принципы организации профессионального развития педагогов.....	164
<i>Кулагин Д.Ю.</i> Цифровое наставничество в системе смешанного обучения педагогов: региональный аспект.....	167
<i>Лаврентьева З.И.</i> Подготовка педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе.....	170
<i>Леонович Е.Н., Калининченко А.В.</i> Критерии оценки деятельности педагога	173
<i>Лобанов А.В.</i> Практический компонент в подготовке учителя биологии и химии в рамках пилотного проекта.....	176
<i>Лужбина Н.А.</i> Развитие «гибких навыков» в профессиональной подготовке современного педагога	179

<i>Лю Цзюань</i> «План повышения профессионально-компетентного уровня педагогов в базовом образовании в новую эпоху» и роль педагогических вузов в его реализации — на примере Пекинского педагогического университета.....	182
<i>Матвеева А.И., Воробьева И.В., Шевалдина Д.Д.</i> Взаимосвязь психологического благополучия и мягких навыков у молодых педагогов	184
<i>Метелкин Д.А.</i> Задачи и перспективы развития исследовательской деятельности в педагогическом образовании: актуальные вызовы и механизмы внедрения в практику.....	187
<i>Миннахметова В.А.</i> Роль медиа в популяризации профессии учителя химии	191
<i>Минюрова С.А.</i> Концепция научно-методического сопровождения преемственности педагогического образования как основание обеспечения высокого качества профессиональной подготовки педагогов .	194
<i>Минюрова С.А., Леоненко Н.О.</i> Ценностные ориентиры современного студенчества: межкультурный аспект	199
<i>Минюрова С.А., Леоненко Н.О., Куликов Л.В.</i> Удовлетворенность современных студентов цифровой образовательной средой: структура и соотношение с мотивами информационной активности	203
<i>Муронец О.В., Зефирова В.Ф.</i> Образ учителя в восприятии студентов – будущих педагогов: вызовы и перспективы.....	207
<i>Мусатова О.В., Фоминых Л.И., Орлова Р.А., Казакова Е.В.</i> Особенности формирования профессиональных компетенций будущих педагогов начальной школы в условиях наставнической деятельности.....	211
<i>Наумчик В.Н.</i> Наглядность: современное прочтение дидактического принципа	214
<i>Нехвядович Л.И.</i> Редизайн курса «Методология научного исследования» в условиях цифровой трансформации педагогического образования ...	217
<i>Овчинникова Е.Н.</i> Формирование эмоционального интеллекта педагогов в рамках научно-исследовательской деятельности.....	220
<i>Палиева Н.А.</i> Взаимодействие научных центров РАО на базе вузов Северо-Кавказского федерального округа в сфере научных исследований	225
<i>Пастухова А.С.</i> Наставничество в цифровой трансформации педагогического образования	228

<i>Перевозкина Ю.М., Тишкова А.С.</i> Критерии оценки и индикаторы результативности ролевой модели педагога-наставника	231
<i>Петрищев И.О., Белоногова Л.Н.</i> Система организации научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза: итоги и перспективы реализации	234
<i>Пономарева М.А.</i> Развитие критического мышления будущих педагогов как условие формирования гражданской ответственности	237
<i>Рабаданов М.Х., Мазанов Ш.А.</i> Преподавание русского языка и литературы в полиэтническом регионе (на примере деятельности Дагестанского государственного университета)	240
<i>Разина Л.С.</i> Определение компетентностного поля педагога как проблема современного образования	243
<i>Разов Д.А.</i> Требования нормативно-правовой базы РФ к подготовке будущих учителей иностранных языков к применению технологий ИИ	246
<i>Растеряева М.В.</i> Формы педагогического сопровождения слушателей программ дополнительного профессионального образования	251
<i>Родионова Ю.Н.</i> Развитие общих когнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста	254
<i>Савченко Е.Г.</i> Детская мультстудия как цифровой ресурс развития активности, инициативы и самостоятельности дошкольников	257
<i>Саламатина И.И.</i> Наставничество как мост: интеграция научно-исследовательской деятельности будущих педагогов в систему «Вуз – школа»	259
<i>Самигуллина Г.С.</i> Размывание границ школьных дисциплин: внедрение в практику	262
<i>Серёжникова Р.К.</i> Исследовательская технология как ресурсный фактор активизации субъектности будущего педагога в научно-практической деятельности	265
<i>Сидорова М.В.</i> Развитие рефлексивной компетентности будущего педагога средствами интерактивного обучения	268
<i>Смирнова П.В.</i> Специфика развития исследовательских способностей у будущих педагогов	271

<i>Сорокин Д.О.</i> Использование технологических решений на базе искусственного интеллекта в методической подготовке будущих учителей иностранного языка	274
<i>Степаненко В.В., Черныховская Е.В.</i> Формирование профессиональных компетенций будущего педагога через организацию системы исторического просвещения в вузах новых субъектов Российской Федерации.....	277
<i>Степанюк Е.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов педагогических вузов воссоединенных регионов: результаты реализации авторской программы	280
<i>Строготяну А.Л.</i> Особенности разработки ситуационных заданий для оценивания способности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	283
<i>Стюхина Г.А.</i> Оценивание понимания студентами педагогической терминологии.....	286
<i>Суворова Т.Н., Ковнир Е.В.</i> Профориентация в сфере информационных технологий как фактор формирования технологического суверенитета страны	289
<i>Суслова Т.Ф.</i> Формирование у студентов ответственного родительства в процессе воспитательной работы в вузе	292
<i>Турдыева М.Р.</i> Социально-эмоциональное обучение как ресурс профессионального благополучия учителей русского языка и литературы	295
<i>Тучинский А.В.</i> Коммуникативно-культуроведческие стратегии ревербализации безэквивалентной лексики в переводческой практике	298
<i>Фетисов А.С.</i> Историческое просвещение как фактор формирования профессиональных компетенций будущего педагога в условиях интеграции воссоединенных регионов в общероссийское образовательное пространство.....	301
<i>Филатов Е.М.</i> Развитие умений написания структурных компонентов эссе на основе оценочной и корректирующей обратной связи от искусственного интеллекта	304
<i>Хазратова Ф.В.</i> Региональные практики межэтнической безопасности на примере взаимодействия с детьми с миграционной историей	307
<i>Харланова Е.М.</i> Проактивная подготовка к воспитательной деятельности будущих педагогов в условиях цифрового общества	310

<i>Хухлындина Л.М.</i> Вариативные траектории профессионального развития педагога: международные решения и практика беларуси.....	313
<i>Цаплина О.В.</i> Целевые ориентации студентов педагогического университета.....	316
<i>Черникова В.В.</i> Формирование педагогических компетенций у студентов технических специальностей: роль наставничества и значение практико-ориентированного подхода.....	319
<i>Четырина Н.В., Евстигнеева И.А.</i> Технологии искусственного интеллекта как инструмент развития иноязычных медиативных умений обучающихся в цифровой интерактивной среде	322
<i>Шевцова М.А.</i> Педагогическая модель формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога.....	325
<i>Шестакова Л.Г.</i> Условия формирования функциональной грамотности будущего учителя	328
<i>Шингарева М.В., Атапина Ю.А.</i> Преемственность педагогического образования в условиях университетского комплекса (на примере РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева).....	331
<i>Ярычев Н.У.</i> Содержание и технологии подготовки педагогов к выстраиванию семейно-школьного партнерства в осуществлении профилактики детских девиаций	334

МИНИУРОВА СВЕТЛАНА АЛИГАРЬЕВНА
*член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, руководи-
тель Центра развития педагогического образования РАО, ФГБУ «Россий-
ская академия образования», Москва, ул. Погодинская, д. 8,
miniurova.sa@raop.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИНЕРГИЯ НАУКИ И ОБЩЕСТВА (ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ РЕДАКТОРА)

Современная трансформация образования требует от педагога не только глубокой профессиональной подготовки, но и способности ориентироваться в условиях цифровизации, глобализации и многокультурности. Учитель становится исследователем и проектировщиком образовательного пространства: он должен уметь интегрировать современные технологии, развивать у учащихся критическое мышление и гражданское сознание, поддерживать гуманистическую стратегию взаимодействия с обучающимися, родителями и обществом в целом.

Всероссийский форум по вопросам развития педагогического образования с международным участием «Подготовка педагога как стратегический ресурс развития общества», состоявшийся 11-13 марта 2026 года в Российской академии образования и при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, был посвящён одной из наиболее значимых тем современности – роли подготовки учителя как стратегического ресурса развития общества. Цель форума заключалась в обсуждении ключевых направлений и перспектив развития педагогического образования в современной России, разработке предложений в области развития педагогической науки и подготовки педагогических кадров на разных ступенях системы образования, а также в определении ориентиров для инноваций и сотрудничества на международном, всероссийском и региональном уровнях. Такая постановка вопроса содействует созданию единого образовательного пространства для подготовки педагогических кадров в контексте преемственности непрерывного образования, с учетом развития профессиональных технологий, позволяющих качественно осуществлять педагогическую деятельность, что является ключевой государственной задачей в сфере образования.

Структура сформированного по итогам форума сборника отражает целостную концепцию подготовки современного учителя: гуманитарная, предметная, психолого-педагогическая подготовка и методическая составляющая

образуют совокупность модулей, каждый из которых имеет свои задачи, инструменты оценивания и формы контроля. Взаимодействие модулей обеспечивает системность и гибкость образовательных траекторий, позволяя адаптировать программы под региональные потребности и актуальные вызовы. В этом смысле сборник становится не только совокупностью отдельных исследований, но и картой путей развития педагогического образования, которая может

служить ориентиром для научно-методологических центров, вузов, школ и органов управления образованием. Отдельные материалы сборника освещают вопросы качества подготовки педагогов, представляют исследования по мотивации обучающихся разных уровней образования, определяют подходы к формированию субъектной позиции обучающихся и обсуждают развитие профессионального имиджа современного педагога.

Материалы сборника демонстрируют, как научные разработки переплетаются с реальной педагогической практикой. Здесь представлены исследования по формированию и диагностике компетенций будущих педагогов, по подготовке к реализации крупных просветительских проектов и по внедрению инновационных технологий в качественную подготовку педагогических кадров. Важным вектором становится идея независимой оценки качества педагогического образования как механизма объективности, прозрачности и своевременной корректировки образовательного процесса на всех этапах обучения. Это свидетельствует о непрерывности и системности профессионального становления учителя, о тесной взаимосвязи между образовательной политикой, требованиями профессионального стандарта и реальной деятельностью в школе и вузе.

Ценность материалов сборника состоит в сочетании теоретических обобщений и прикладных результатов: концепты готовности к коммуникации, формирования профессиональной идентичности учителя, значимости проектной деятельности в развитии методической компетентности, динамики профессионального роста педагогов – всё это представлено с учетом современных задач: цифровой среды, инклюзивности, устойчивого развития и этических основ педагогической деятельности.

Помимо этого, сборник подчёркивает роль международного опыта в формировании единого профессионального поля педагогического образования. В международных программах, межрегиональном обмене опытом и совместной работе над образовательными стандартами видны конкретные практические шаги к гармонизации подходов к подготовке педагогов в условиях взаимозависимого современного мира. Такой подход создаёт условия для формирования гражданской идентичности и культурной компетентности будущих

педагогов, акцентирует значимость того, что образование может и должно служить мостом между наукой, практикой и культурной динамикой современного общества.

Выражаем искреннюю благодарность всем авторам, редакционной группе и участникам форума за вклад в научный и практический диалог, за готовность делиться опытом и мудростью в деле воспитания нового поколения педагогов. Вклад каждого автора в сборник – это шаг к более ответственному, творческому и эффективному обучению будущих педагогов, к формированию пространства, в котором учёба перестаёт быть формальностью и становится осознанным профессиональным становлением.

Пусть этот сборник станет полезным для исследователей, преподавателей, аспирантов и работников системы образования. Пусть он послужит источником идей, методических находок и вдохновения для дальнейших проектов, направленных на устойчивое развитие педагогического образования, будет способствовать формированию новых смыслов, проверяемых на практике, и продолжению сотрудничества ради совершенствования подготовки педагогов для современного общества.

АВДЕЕВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, директор Гуманитарно-педагогического института, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, ул. Университетская, 33,
i.a.avdeeva@sevsu.ru

МЕДВЕДЕВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дидактика, методики и технологии обучения», федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, ул. Университетская, 33,
medvedeva@sevsu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме совершенствования системы обеспечения качества педагогического образования, решение которой предполагает внедрение механизмов всестороннего оценивания готовности к педагогической деятельности, в том числе на этапе профессиональной подготовки. Представлена авторская технология педагогического образования, опирающаяся на систему независимой оценки его качества и обеспечивающая комплексный контроль и оперативную корректировку процесса подготовки будущих педагогов на всех этапах обучения. Ключевой особенностью используемой независимой оценки качества профессиональной подготовки является определение уровня соответствия компетентности студента и выпускника требованиям профессионального стандарта высшего педагогического образования и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Раскрыты сущность и содержание этапов формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, включающее описание инструментов и форматов независимого оценивания.

Ключевые слова: качество образования; независимая оценка; профессиональные компетенции педагогов; технология формирования компетенций; инструменты оценивания; форматы оценивания.

Современная трансформация высшего педагогического образования ориентирована на изменение подходов к обеспечению качества подготовки педагогических кадров, что включает изменение механизмов оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников. Согласно

Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, оценивание степени готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности должно происходить не только в период проведения государственной итоговой аттестации, но и на всех этапах обучения. По аналогии с государственной итоговой аттестацией, определение уровня соответствия обучающегося требованиям профессионального стандарта и ФГОС общего образования, на наш взгляд, должно осуществляться с привлечением независимых экспертов, что позволит исключить субъективизм при проведении оценивания.

В Севастопольском государственном университете разработана и частично апробирована технология формирования профессиональных компетенций будущих педагогов на основе системы независимой оценки качества образования, которая представлена следующими модулями формирования компетенций: 1) гуманитарная подготовка, 2) предметная подготовка, 3) психолого-педагогическая подготовка, 4) методическая подготовка. Каждый модуль включает в себя соответствующие инструменты оценивания, которые используют независимые оценщики компетенций; формат оценивания; обеспечивающие дисциплины и мероприятия для проведения входного и выходного контроля, а также рефлексивную отработку по итогам контроля.

Для оценивания компетенций, соответствующих гуманитарной подготовке, привлекаются представители организаций-партнеров, психологические службы, которые проводят входной и выходной контроль посредством оценки результатов защиты социально-значимых проектов обучающихся, проведения психологического тестирования. Независимое оценивание компетенций осуществляется посредством заполнения экспертных карт и с помощью психодиагностики.

Оценивание компетенций, соответствующих предметной подготовке будущих педагогов, выполняют сотрудники Регионального центра информатизации и оценки качества образования, а также независимые эксперты ЕГЭ. Входной и выходной контроль представляет собой выполнение обучающимися диагностической работы в формате ЕГЭ по школьным предметам, соответствующим профилям их подготовки. Независимое оценивание результатов этой диагностической работы позволяет достоверно определить уровень сформированности компетенций будущих учителей, связанных с владением предметных знаний и умением применять их на практике.

Компетенции, связанные с психолого-педагогической подготовкой будущих педагогов, оцениваются представителями организаций-работодателей во время демонстрации обучающимися внеурочного мероприятия на этапах

входного и выходного контроля (педагогической практики). В качестве инструмента оценивания используется диагностическая карта анализа внеурочного мероприятия, которая позволяет определить дефициты компетенций и принять своевременные меры для их ликвидации.

Оценивание компетенций, связанных с методической подготовкой будущих педагогов, также выполняют независимые оценщики – представители организаций-работодателей. Формат оценивания во время входного и выходного контроля (педагогической практики) представляет собой демонстрацию урока будущими педагогами. Инструментом оценивания выступает диагностическая карта анализа урока, которую заполняют независимые оценщики. Результаты оценивания служат ориентиром для корректировки содержания образовательного процесса (актуализации рабочих программ дисциплин и т.д.) с целью обеспечения качества подготовки педагогических кадров.

АЛЕКСАНДРОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования, компьютерных технологий и информационной безопасности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; alexandrovaludmila@rambler.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА: АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

В статье рассматривается проблема развития интеллектуальной мобильности обучающихся в условиях цифровой трансформации образования в рамках реализации соответствующего инновационного образовательного проекта на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Представлены результаты проекта в контексте достижения поставленных задач, а именно раскрывается сущность понятия «интеллектуальная мобильность обучающегося в области математики, информатики, физики» через анализ особенностей мыслительных процессов, задействованных при изучении соответствующих дисциплин, предложена дидактическая модель ее развития на основе интегративного подхода.

Ключевые слова: федеральная инновационная площадка, интеллектуальная мобильность обучающегося, интегративный подход

В современных условиях модернизации российской системы образования одним из стратегических шагов стало создание федеральных инновационных площадок (ФИП) на базе образовательных организаций, осуществляющих внедрение инновационных проектов и программ. С 2024 года в ЕГУ им. И.А. Бунина такой программой стал проект «Развитие интеллектуальной мобильности обучающихся в цифровой образовательной среде университета», актуальность которого обусловлена совокупностью взаимосвязанных вызовов: технологических и информационных (неустойчивость знаний, технологическое взаимопроникновение), социально-экономических (изменение и глобализация профессиональных моделей), психолого-педагогических (инертное мышление, учебная безынициативность), организационных (разрыв образования с реальностью). Ответом на указанные препятствия может рассматриваться формирование такого качества личности как интеллектуальная мобильность, рассматриваемая нами в контексте физико-математического образования.

Ключевое понятие нашего проекта было сформулировано и раскрыто в результате изучения целого массива научных работ, содержащих исследование категорий «мобильность» (Т. И. Арутюнян, Ю. В. Заславская и др.), «профессиональная мобильность» (В. Г. Громов, Е. А. Макарова и др.), «информационная мобильность» (Е. В. Карпова, А. В. Яблокова и др.), «когнитивная мобильность» (А. П. Лобанов, Е. Торренс и др.), специфики мыслительных процессов при изучении математики, информатики, физики (Д. Б. Бабаев, В. Крутецкий и др.). Под интеллектуальной мобильностью обучающегося в области математики, информатики, физики мы понимаем «интегрированное личностное образование, выражающееся в готовности оперативно находить, анализировать и применять информацию о математических объектах, информационных системах, физических процессах, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях на основе логических схем, алгоритмических структур, выбирать эффективные способы выполнения задач репродуктивного и творческого характера, толерантно воспринимать нововведения и реагировать на них адекватной сменой форм интеллектуальной деятельности» [1, с. 54].

Одной из ключевых задач реализации проекта состояла в моделировании процесса развития интеллектуальной мобильности в области математики, информатики и физики [2]. В основу дидактической модели легла идея реализации интегративного подхода в совокупности следующих компонентов:

- целевого (цели и задачи конструирования образовательного процесса);
- методологического (концепция интеграции предметного содержания, образовательных технологий, видов деятельности);

- содержательного (нормативная база, проблемный тезаурус, отбор учебного контента на основе интегративного подхода);

- процессуально-технологического (технологии, средства, методы, инновационные формы организации образовательного процесса);

- организационно-управленческого (управление взаимодействием в цифровой образовательной среде, регулятивная и координирующая функция);

- аналитико-рефлексивного (уровни развития, диагностические средства, проведение анализа, самоанализ и выдвижение перспектив).

На сегодняшний день разработанная модель развития интеллектуальной мобильности обучающихся практически реализована в полном объеме. Проводятся заключительные диагностические и другие запланированные мероприятия. Полученные результаты указывают на успешное достижение целей создания инновационной площадки университета, что позволило эффективно развивать инновационную образовательную инфраструктуру.

Список литературы

1. *Александрова, Л. Н.* Интеллектуальная мобильность обучающихся в области математики, информатики, физики: сущность, компоненты и уровни развития /Л. Н. Александрова, Л. В. Жук, Т. А. Щучка. – DOI 10.17513/spno.33328. - Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №2. – С. 54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66237741> (дата обращения: 17.02.025) - Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2. Интеллектуальная мобильность обучающегося в области математики, физики, информатики: сущность, инновационная образовательная модель развития в цифровой образовательной среде /Т. А. Щучка, К. Г. Лыкова, Л. В. Жук, Н. А. Гнездилова. – Текст: непосредственный //Педагогическая информатика. – 2024. – № 1. – С. 161-169.

АЛИЕВА БИКА ШАПИЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43 «а»

РАБАДАНОВ МУРТАЗАЛИ ХУЛАТАЕВИЧ

доктор физико-математических наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43 «а», rab_mur@mail.ru

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье анализируется проблема формирования мотивации к социально-педагогической деятельности у магистрантов направления подготовки 39.04.02 «Социальная работа». Обосновывается эффективность применения инновационных образовательных технологий — деловых игр, метода «от дерева проблем к дереву решений» и CASE-технологий (кейс-метода) — для повышения уровня мотивации магистрантов. Предложена модель формирования позитивного профессионального имиджа специалиста по социальной работе, включающая семь взаимосвязанных компонентов. В результате экспериментальной работы с участием 24 магистрантов социального факультета Дагестанского государственного университета, у них произошла трансформация мотивации. Изначально доминировали внешние мотивы (получение диплома, престиж профессии), а после применения инновационных технологий у студентов усилились внутренние мотивы (стремление приносить пользу людям, профессиональное саморазвитие, успешность будущей деятельности).

Ключевые слова: мотивация, социально-педагогическая деятельность, магистранты, социальная работа, CASE-технологии, кейс-метод, субъектная позиция, профессиональный имидж.

Результативность профессионального развития будущих специалистов в области социальной работы обусловлена тремя факторами: пониманием сущности профессиональной деятельности, устойчивой мотивацией к её осуществлению и степенью овладения профессиональными компетенциями. Важным элементом выступает формирование практических умений и навыков, обеспечивающих способность молодого специалиста к самостоятельному решению профессиональных задач в сфере социальной поддержки с самого

начала трудовой деятельности [1, с. 35]. Формирование мотивации магистрантов к реализации социально-педагогической деятельности определяется характерными особенностями профессии, а также социальной средой, где происходит профессиональное становление обучающегося.

Авторами разработана модель формирования профессионального имиджа социального работника, включающая семь направлений:

1. Преодоление профессиональных деструкций на основе диагностики профессиональных деформаций.

2. Повышение компетентности (социальной, психологической, личностной, общекультурной, деловой).

3. Тренинги научно-методического, личностного, коммуникативного и профессионального роста.

4. Альтернативные сценарии личностного и профессионального роста на основе рефлексии профессиональной биографии.

5. Саморегуляция эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций.

6. Инновационные формы и технологии социальной работы, обеспечивающие результативность на основе концепции самопомощи.

7. Конкурсы, олимпиады, смотры профессиональных достижений.

Для проверки эффективности применения проектных методов в учебном процессе социального факультета Дагестанского государственного университета в рамках научно-образовательного центра «Семейная академия» авторами были проведены семинарские занятия по дисциплине «Объектно-субъектно ориентированные кейс-технологии» с магистрантами:

- деловая игра «Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности» по теме «Профессиональная компетентность социального работника»;

- метод «От дерева проблем — к дереву решений» и его применение по теме «Социальное сиротство: истоки проблемы и пути её решения». Метод «дерева решений» заключается в образном представлении совокупности задач, решение которых позволяет устранить проблему или смягчить её остроту;

- CASE-технологии, моделирующие реальные профессиональные ситуации. Один из предложенных обучающимся кейсов – предупреждение нарушений прав ребёнка в семье — наиболее частом месте таких нарушений.

С целью исследования изменения мотивационной сферы магистрантов в результате использования интерактивных технологий обучения 24 респондентам было предложено оценить значимость 12 мотивационных утверждений на начальном и конечном этапах эксперимента [2, с. 34]. До начала семинаров доминировали внешние мотивы: стремление стать высококвалифицирован-

ным специалистом (13 чел.), получение диплома (12 чел.), приобретение глубоких профессиональных знаний. После завершения эксперимента основными мотивами стали внутренние: возможность приносить пользу людям (17 чел.), обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (13 чел.), возможность роста профессионального мастерства (12 чел.).

Таким образом, целенаправленное использование в практике обучения магистрантов социальной работы интерактивных технологий позволяет повысить уровень мотивации к социально-педагогической деятельности и способствует развитию субъектной позиции будущих специалистов.

Список литературы

1. *Нечитайло И. Н.* Формирование мотивации магистрантов социальной работы к социально-технологической деятельности //Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. - № 6. – С. 34-38.

2. *Алиева Б. Ш., Самедов М. Н.* К проблеме формирования мотивации магистров к работе с семьей - посредством вовлечения в научно-образовательный центр «Семейная академия» //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 12-2(87). – С. 32-41.

АНТИПОВА ЖАННА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией комплексных исследований социокультурной адаптации изучения инклюзивного образования федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», г. Москва, ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом. 3/1-11, 15-21, antipova@institutdetsva.ru

КЕЛЕШ НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА

начальник отдела по реализации дополнительных профессиональных программ, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», г. Москва, ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом. 3/1-11, 15-21, kelesh@institutdetsva.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ»

Всероссийский проект «Разговоры о важном» нацелен на формирование единого духовно-нравственного ценностного пространства в рамках воспитательной деятельности в системе образования Российской Федерации. Он связан не только с воспитанием подрастающего поколения, но и с формированием у педагогов собственного активного отношения к российским ценностям. Педагог должен стать носителем традиционных ценностей, воспитывая в детях патриотизм и активную жизненную позицию, способствуя формированию у них высоких нравственных идеалов. В целях совершенствования профессиональных компетенций педагогических кадров в реализации курса «Разговоры о важном» в 2025 году ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» разработал и реализовал дополнительные профессиональные программы повышения квалификации. Было обучено 20 265 педагогических работников, включая 3958 руководителей образовательных организаций, 14321 педагога общеобразовательных организаций, 1983 педагога организаций среднего профессионального образования, а также 360 региональных наставников.

Ключевые слова: воспитание; разговоры о важном; профессиональная готовность педагога.

В условиях быстро меняющегося мира, когда молодое поколение сталкивается с множеством социальных и культурных изменений, роль педагога как носителя традиционных ценностей становится особенно актуальной. Все-

российский проект «Разговоры о важном» был запущен как ответ на эти вызовы и нацелен на формирование единого духовно-нравственного пространства в системе образовательной деятельности [1, с. 25].

Основной целью проекта является создание пространства для диалога между педагогами, учениками и родителями, где обсуждаются вопросы патриотизма, гражданственности, семьи, дружбы и других важных аспектов жизни. Каждое занятие направлено на укрепление моральных основ и формирование у подрастающего поколения активной жизненной позиции [2, с. 8].

Педагоги, занимающиеся реализацией проекта «Разговоры о важном», должны обладать не только профессиональными навыками, но и быть активными носителями культурных и духовных ценностей. Важно, чтобы их личная позиция совпадала с ценностями, которые они транслируют учащимся [1, с. 15].

В 2025 году ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» запустил серию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, в которых было обучено более 20 000 педагогических работников РФ, в том числе 3958 руководителей образовательных организаций, 14321 педагог общеобразовательных организаций, 1983 педагога организаций среднего профессионального образования, а также 360 региональных наставников. Программы направлены на развитие компетенций, необходимых для успешной реализации курса «Разговоры о важном». Изучение актуальных методик преподавания, интерактивные формы знакомства с технологиями взаимодействия с детьми различных возрастных групп, знакомство с региональными практиками, а также углубление знаний о методах воспитания нравственных и патриотических ценностей стали неотъемлемой частью обучения.

По итогам проведения курсов повышения квалификации был организован внутренний мониторинг качества реализации программы и удовлетворенности слушателей (анкетирование). В опросе приняли участие 83,9% слушателей от общего количества обучающихся. Результаты анкетирования демонстрируют высокий уровень удовлетворенности по всем ключевым аспектам учебного процесса. Подавляющее большинство слушателей положительно оценили программу курсов и считают полученные знания полезными и применимыми. Высокие оценки получила работа преподавателей, их профессионализм, практическая направленность занятий. Абсолютное большинство слушателей готовы рекомендовать курсы коллегам и участвовать в будущих программах ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания».

Проект «Разговоры о важном» стал важным шагом на пути к формированию активного гражданского общества и системы воспитания, связанной

с российскими ценностями. Педагоги, как важные носители этих знаний и моральных ориентиров, должны продолжать развивать свои профессиональные компетенции, чтобы в полной мере реализовать задачи, поставленные перед системой образования.

Список литературы

1. Бермус, А. Г. Приобщение обучающихся к духовно-нравственным ценностям в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном» (серия изданий «Психолого-педагогические рекомендации по организации и проведению курса внеурочной деятельности „Разговоры о важном“») /А. Г. Бермус. — М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2022. — 26 с.
2. «Разговоры о важном»: методические рекомендации /под ред. И. М. Елкиной. — М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2023. — 47 с.

ГОТОВНОСТЬ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ К КОММУНИКАЦИИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье обосновывается готовность мастера производственного обучения к коммуникации как системообразующий фактор формирования профессиональной компетентности. Раскрыта структура феномена, включающая мотивационный, когнитивный, операциональный и личностный компоненты. Обобщены отечественные и зарубежные подходы, подтверждающие многомерность и значимость коммуникативной компетентности мастера. Сделан вывод о необходимости целенаправленного развития готовности к коммуникации в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность; мастер производственного обучения; коммуникативная компетентность; готовность к коммуникации; профессиональное становление; педагогическое взаимодействие.

Повышение требований к качеству подготовки рабочих кадров и расширение спектра профессионально-педагогических функций мастера производственного обучения обуславливают необходимость формирования у него не только профессиональных знаний, но и готовности к эффективному взаимодействию с участниками образовательного процесса. В этих условиях формирование профессионально-коммуникативной компетентности мастера выступает ключевым вектором развития профессионального образования.

Реализация обозначенных задач требует обращения к категории готовности, которая в контексте профессионально-педагогической деятельности мастера приобретает ключевое значение. Готовность мастера производственного обучения к коммуникации представляет собой интегративное качество личности, формируемое в процессе профессионализации и обуславливающее эффективность взаимодействия с обучающимися, коллегами и представителями профессионального сообщества. В современной научной литературе данный феномен интерпретируется как активное состояние личности, интегрирующее

мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты и обеспечивающее успешную реализацию педагогических функций в образовательном процессе колледжей [1, с. 27–29]. В контексте подготовки мастеров данное качество приобретает особую значимость в силу двойственной природы их деятельности. Коммуникация выступает не только инструментом трансляции знаний, но и механизмом формирования профессиональной идентичности обучающихся, обеспечивая их социализацию в профессиональной среде [2, с. 8–9]. Коммуникативная компетентность мастера производственного обучения рассматривается как совокупность знаний, умений и личностных установок, обеспечивающих эффективное взаимодействие в образовательной среде. Данный феномен интегрирует способность к диалогическому общению, эмпатию, педагогическую рефлексию и готовность адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям, возникающим в учебно-производственном процессе. Уровень сформированности указанных компонентов непосредственно влияет на качество педагогической коммуникации, определяя успешность решения образовательных задач и характер взаимоотношений между участниками образовательного процесса [3, с. 28].

В зарубежных исследованиях выделяется четырехкомпонентная структура коммуникативной компетентности: грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции. Применительно к деятельности мастера производственного обучения данная структура наполняется специфическим содержанием: грамматический компонент обеспечивает владение профессиональной терминологией; социолингвистический – адаптацию речи к условиям учебно-производственной среды; дискурсивный – способность выстраивать логику учебного диалога; стратегический – умение компенсировать коммуникативные затруднения в процессе педагогического взаимодействия [4, с. 5]. В современной научной парадигме коммуникативная компетентность рассматривается как механизм совместного построения знаний в процессе педагогического взаимодействия. Данный подход предполагает переход от монологической модели обучения к диалогической, основанной на со-конструировании смыслов в совместной деятельности мастера и обучающихся при решении учебно-производственных задач [5, с. 3].

Таким образом, готовность мастера к коммуникации является результатом комплексного процесса, включающего профессионально-педагогическую подготовку, развитие личностных качеств и формирование коммуникативных умений. Необходимо усиление внимания к формированию данной готовности в рамках образовательных программ и научно-методического сопровождения деятельности мастеров производственного обучения.

Список литературы

1. Жуков, Г. Н. Формирование готовности к профессионально педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Жуков Геннадий Николаевич; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2005. – 423 с. – Библиогр.: с. 27 – 29 – Текст: непосредственный.
2. Барановская, С. М. Подготовка мастера производственного обучения: анализ практики и направления развития /С. М. Барановская. – Минск: РИПО, 2021. – 64 с. – Библиогр.: с. 8 – 9 – Текст: непосредственный.
3. Савицкая, И. В. Методика формирования коммуникативной культуры у мастеров производственного обучения /И. В. Савицкая. – Минск: РИПО, 2019. – 96 с. – Библиогр.: с. 28 – Текст: непосредственный.
4. Toppo, T., Sambyal, E. Teacher's Verbal Communication Competence and Its Role in Enhancing English Language Learning /T. Toppo, E. Sambyal //Journal of Emerging Technologies and Innovative Research. – 2025. – Vol. 12, Issue 9. – P. 1–5.
5. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing /M. Canale, M. Swain //Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–47.

АРТАМОНОВ ГЕРМАН АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат филологических наук, заместитель начальника центра международного сотрудничества учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, ул. К. Либкнехта, 32, Республика Беларусь, ripo.artamonov@mail.ru

ХУХЛЫНДИНА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА

кандидат исторических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, ул. К. Либкнехта, 32, Республика Беларусь, decanat.ripo@ripo.by

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
И ВАРИАТИВНОСТИ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОГРАММАХ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

В статье на примере деятельности Республиканского института профессионального образования как Базовой организации государств – участников СНГ рассматриваются подходы к проектированию международных программ повышения квалификации на основе принципов преемственности и вариативности. Особое внимание уделено использованию модульных технологий, позволяющих адаптировать образовательный контент к национальным приоритетам и запросам реального сектора экономики стран Содружества.

Ключевые слова: профессиональное образование; повышение квалификации; преемственность; вариативность; модульное обучение; СНГ; педагогические кадры.

Современная парадигма профессионального образования в странах СНГ претерпевает трансформацию, обусловленную переходом к технологическому укладу «Индустрия 4.0». В условиях цифровизации продуктов и услуг, автоматизации производств профессиональное мастерство педагога превращается в динамическую систему компетенций, требующую постоянной актуализации.

Деятельность Республиканского института профессионального образования (далее – РИПО), которому решением Совета глав правительств СНГ с 2011 года придан статус Базовой организации по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров в системе профессионального образования, базируется на сочетании образовательных традиций и инновационных подходов, которые выступают гарантами устойчивого развития кадрового потенциала Содружества. Одним из направлений нашей дея-

тельности является реализация международных программ повышения квалификации. Мы отмечаем рост количества, расширение географии участников и тематики международных программ повышения квалификации. Так, если в 2012 году по линии Базовой организации прошли повышение квалификации 87 представителей национальной системы образования Российской Федерации и Республики Казахстан, то в 2025 году слушателями программ повышения квалификации стали более 200 человек из 7 стран. Всего же за этот период прошли повышение квалификации свыше 3264 педагогов стран Содружества, из них 2085 руководящих работников и специалистов Российской Федерации.

Программы повышения квалификации строятся на принципе преемственности в соотнесенности с понятием «непрерывное образование» и на принципе вариативности, связанном с индивидуальным подходом к слушателю.

Преемственность в контексте повышения квалификации педагогических кадров рассматривается нами не просто как последовательность этапов обучения, а как сложная иерархическая связь. Мы выделяем три уровня реализации этого принципа:

содержательная преемственность: обеспечение логической связности между базовыми психолого-педагогическими знаниями и новыми технологическими компетенциями. Программы РИПО строятся таким образом, чтобы каждый новый модуль опирался на уже имеющиеся профессиональные знания слушателя и углублял понимание учебного материала;

концептуальная преемственность: сближение понимания компетентностных требований. На базе РИПО формируется общая рамка интерпретации ключевых компетенций, что позволяет педагогам из Узбекистана, Казахстана и России оперировать сопоставимым понятийным аппаратом и «говорить на одном профессиональном языке»;

институциональная преемственность: использование статуса Базовой организации для создания «бесшовного» перехода от национальных систем повышения квалификации к международным стажировкам.

Если преемственность обеспечивает устойчивость системы, то вариативность гарантирует ее гибкость и востребованность. В международных программах РИПО вариативность реализуется через следующие механизмы:

дифференциация содержания – проектирование инвариантного (базового) ядра программы и вариативных модулей для разных категорий слушателей. Доля последних в программах РИПО достигает 70 % (например, «Инклюзивные практики» для педагогов Российской Федерации, Узбекистана, Кыргызстана, программы для специалистов АНО «Корпоративная академия

"Росатома"» по применению методов функционального анализа для проектирования содержания обучения, организация сетевого взаимодействия учреждений образования и предприятий-заказчиков кадров, методика обновления содержания и создание образовательной среды на примере центров компетенций Республики Беларусь и др.);

модульное построение – позволяет обеспечивать запросы на узкоспециализированные вариативные блоки (инклюзивные практики в профессиональном образовании, организация работы центров компетенций, организация профессиональной подготовки взрослого населения в условиях производства и на базе учреждений образования и др.);

междисциплинарность – способность программы объединять различные области знаний (например, педагогику и возобновляемую энергетику – в обучающем курсе для Национальной ассоциации энергетиков Узбекистана по возобновляемым источникам энергии, педагогику и мехатронику – в программах повышения квалификации (со стажировкой в центрах компетенций) для преподавателей специальных дисциплин Белорусско-Узбекского межотраслевого института прикладных технических квалификаций в городе Ташкенте).

Таким образом, сочетание принципов преемственности и вариативности позволяет РИПО создавать программы, которые одновременно являются академически фундаментальными и практически гибкими. Преемственность обеспечивает узнаваемость и качество получаемой квалификации на пространстве Содружества. Вариативность делает обучение адресным, повышая конкурентоспособность специалиста.

Международные программы повышения квалификации РИПО выступают не только как инструмент обучения, но и как механизм гармонизации национальных систем образования в интересах устойчивого развития государств – участников СНГ.

АРТЮХИНА АМАРИДА АСЛАНОВНА

*аспирант 3 курса ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»;
заместитель начальника Научно-организационного отдела ФГБУ «Россий-
ская академия образования», ответственный секретарь Совета молодых
ученых и специалистов ФГБУ «Российская академия образования», Москва,
ул. Погодинская, д. 8.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена анализу связи между проектной деятельностью учителя и динамикой развития его методических компетенций. Рассматриваются структурные составляющие методической компетентности педагога и обосновывается роль проектирования как механизма их системного совершенствования.

Ключевые слова: методическая компетентность; проектная деятельность педагога; профессиональное развитие учителя; педагогическое проектирование; рефлексивные умения.

Динамика современного образовательного пространства обуславливает необходимость непрерывного наращивания профессионального потенциала учителя. Центральное место в структуре его профессионализма занимает методическая компетентность – интегративное качество, обеспечивающее способность педагога результативно решать задачи обучения и воспитания. Исследователи выделяют в её составе аналитический, прогностический, конструктивный и рефлексивный компоненты, совокупность которых определяет готовность учителя гибко адаптировать педагогический процесс к изменяющимся условиям [1, 2].

Значительным потенциалом для развития указанных компонентов обладает собственная проектная практика педагога, понимаемая не как сопровождение ученических проектов, а как самостоятельная профессиональная деятельность по созданию методических продуктов – программ, технологий, дидактических систем [3]. Логика проектирования предполагает последовательное прохождение этапов, каждый из которых актуализирует соответствующие составляющие методической компетентности.

Так, диагностика образовательной ситуации развивает аналитические умения; целеполагание и планирование – прогностические способности; разработка содержания и инструментария – конструктивные навыки; оценка результатов – рефлексивную культуру педагога [3, 4].

Эмпирические данные отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют о том, что систематическое включение учителей в проектную деятельность содействует формированию целостного профессионального мышления, повышает готовность к инновациям и трансформирует профессиональную позицию педагога [4, 5]. Вместе с тем подчёркивается, что развивающий эффект проектирования не является автоматическим: необходимы осознанная установка на профессиональный рост, методическое сопровождение и систематическая рефлексия полученного опыта.

Таким образом, проектная деятельность педагога выступает действенным механизмом системного совершенствования методической компетентности, что обосновывает целесообразность её интеграции в программы повышения квалификации и деятельность профессиональных педагогических сообществ.

Список литературы

1. Бубнова, И. С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика /И. С. Бубнова //Педагогическая перспектива. – 2021. – № 3. – С. 77–85.
2. Гущина, Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 252 с.
3. Иванова, Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя /Л. В. Иванова //Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 4 (23). – С. 1–8.
4. Веселова, В. Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /В. Г. Веселова. – Армавир, 2001. – 177 с.
5. Tamim, S. R. Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning /S. R. Tamim, M. M. Grant //Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. – 2013. – Vol. 7, No. 2. – P. 72–101.

АСТАШОВА НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и.о. заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14. nadezda.astashova@yandex.ru

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА

Подготовка современного учителя представляет собой один из сложных и перспективных процессов, непосредственно влияющих на развитие личности и общества. В статье отмечается, что образовательный диалог в подготовке учителя включает актуальное взаимодействие субъектов образования, систему инновационных технологий, оригинальные стратегии обучения; личностный опыт как основу творческих поисков субъектов обучения.

В статье представлен диалогический вариант организации образовательной деятельности в процессе подготовки современного учителя, возможности использования диалогической образовательной среды, дидактического моделирования диалога, качественно разработанных учебных материалов при изучении теории и педагогической практики.

Ключевые слова: современный учитель; образовательный диалог, принципы диалогического обучения, интерактивные технологии.

Известно, что диалог – это уникальная система, обладающая механизмами обмена разного рода информацией, медиаресурсами, эмоциями, компонентами образовательной культуры субъектов взаимодействия. Понятие «образовательный диалог» часто используется как оригинальный компонент образовательного пространства, в которое перспективно включены инструменты диалогизации обучения и воспитания личности.

Вопросы об организации образовательного процесса, в котором будущий учитель должен почувствовать специфику диалога, выступать в роли полноправного субъекта образования, опирающегося на потенциал диалогического процесса, требуют специального внимания, поскольку диалог как форма общения и регулирования взаимодействия опирается на равенство участников и незавершенность диалога.

Британский профессор Р. Вегериф считает, что в образовании используются три вида диалога, каждый из которых имеет разные педагогические инструменты: диспутационный диалог отличается неконструктивной критикой

позиций участников, короткими неаргументированными оценками высказанных мнений. Кумулятивный диалог подразумевает использование участниками знаний, терпимости как личностного качества. Результативным является исследовательский диалог: в нем присутствует конструктивная критика, согласие, коллективная работа над альтернативными гипотезами для определения путей решения проблемы [3].

Подготовка современного учителя к педагогической деятельности может строиться на основе принципов диалогического обучения:

равноправный диалог – выступление в равных позициях, оценка вклада каждого участника по обоснованности доводов;

культурный интеллект - преодоление ограничений традиционных представлений об интеллекте;

инструментальный размер - инструмент, который служит основой для получения остальных знаний;

трансформация – переосмысление социокультурной среды;

создание смысла - формирование жизненно важной ориентации нашего существования;

целостность – обеспечение образовательной поддержки всех обучающихся;

равенство различий - *разнообразие в группе* как движущая сила обучения [2].

Для перспективной организации образовательного диалога в процессе подготовки будущего учителя предполагается использование таких методов и технологий, как дебаты и диалог, мозговой штурм, форум, проект, групповая дискуссия, исследовательская беседа, аргументация, эффективный опрос, технология критического мышления и др. При этом важно помнить, что диалог многомерен, и, прежде всего, влияет на созидание образа человека, который создается в условиях диалогового взаимодействия, раскрывается как субъект и индивидуальность и, таким образом, творит себя как личность.

Образовательный диалог предусматривает использование вербальных и невербальных средств коммуникации. И, возможно, самое важное – детальное и корректное обсуждение различных точек зрения. Диалог – это обращение к культуре как человека, так и общества, это приобщение к системе материальных и духовных ценностей, процесс творческой самореализации личности, что особенно ценно в педагогической профессии.

В процессе подготовки современного педагога особое значение имеет диалог как творчество. В этом его проявлении будущий учитель способен

включить механизмы стимулирования процессов, отражающих новое, открытие новых смыслов, продуктивную деятельность со знаниями, эмоциональные личностные реакции, использование коммуникативных практик [1, с. 12].

Таким образом, образовательный диалог наполняет жизненной энергией и позитивными эмоциями учебный процесс подготовки современного учителя, выстраивает качественное образование и активизирует личностное и профессиональное развитие будущего педагога с опорой на активное участие в диалоге всех субъектов образовательной деятельности.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Диалогическое обучение: перспективный вариант организации образования. Образование и наука. 2025;27(4):9–41. doi:10.17853/1994-5639-2025-4-9-41.
2. Диалогическое обучение: принципы, прецеденты и преимущества: URL: <https://ru.yestherapyhelps.com/dialogic-learning-principles-precedents-and-benefits-14116> (дата обращения 06.01.2025).
3. Wegerif R. Dialogic education: what is it and why do we need it? Education Review. 2006;19(2):58– 66. doi:10.1007/978-0-387-71142-3.

АФАНАСЬЕВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусский государственный университет, 220004, г. Минск, ул. Кальварийская, 9, afiania@mail.ru

ЖАНЬ ТАО

магистрант кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусский государственный университет, 220004, г. Минск, ул. Кальварийская, 9, afiania@mail.ru

СУЩНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Авторами раскрывается сущность студенческого самоуправления, основные подходы и модели его реализации в условиях учреждения высшего образования. Обосновываются основные преимущества и ограничения реализации технологии студенческого самоуправления. Особый интерес представляет компаративный анализ систем студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования Республики Беларусь и Китая.

Ключевые слова: студенческое самоуправление; модель самоуправления; сравнительный опыт Беларуси и Китая.

В современной научной традиции студенческое самоуправление понимается, с одной стороны, как самоорганизация студенческого сообщества, обеспечивающая инициативу «снизу» и решение задач повседневной студенческой жизни, а с другой – как участие студентов в формальных структурах управления университетом, то есть реальное соуправление в диалоге с администрацией. Такое двойственное понимание позволяет рассматривать самоуправление одновременно и как пространство социализации и лидерского роста, и как институциональный механизм представительства интересов обучающихся. Анализ преимуществ и ограничений использования самоуправления в образовательном процессе показал его принципиальную амбивалентность: участие в органах самоуправления способствует развитию ответственности, коммуникативных и организационных компетенций, формированию гражданской позиции, повышению открытости и гибкости управления, но вместе с тем может сопровождаться формализацией, неравенством доступа к лидерским позициям, зависимостью от административной и идеологической повестки, выхолащиванием подлинной инициативы [2].

Проведенный анализ позволил сравнить модели студенческого самоуправления Беларуси и Китая. Белорусская модель является высоко институционализированной и включенной в систему государственной молодежной политики: в большинстве университетов действует многоуровневая сеть студенческих советов, комиссий и органов самоуправления, работа которых регламентирована локальными актами и увязана с выполнением государственных и университетских программ. Эта модель обладает значительным воспитательным и организационным потенциалом: через самоуправление студенты включаются в социально значимую, волонтерскую, культурную и проектную деятельность, участвуют в решении вопросов обучения, быта и социальной поддержки. Одновременно она демонстрирует и ограничения, связанные с сильной зависимостью от администрации, ориентацией на предусмотренные планом инициативы и сравнительно узким пространством для независимой студенческой повестки [3].

Китайская модель студенческого самоуправления показала еще более выраженную интеграцию в государственную вертикаль. Студенческие союзы и правительства институционально связаны с Коммунистическим союзом молодежи и партийными комитетами, что превращает самоуправление в инструмент политической социализации и мобилизации студенчества. При этом исследования подтверждают, что при определенных условиях участие студентов в органах управления способствует повышению прозрачности и обоснованности решений, улучшению коммуникации между администрацией и обучающимися, учету их потребностей при организации учебного процесса и внеучебной деятельности [1]. В сравнении с белорусской моделью китайская демонстрирует более жесткий контроль и более высокий уровень политизации, но при этом опирается на развитую систему кадровой подготовки студенческих лидеров и масштабную практику вовлечения молодежи в управленческие процессы.

Сопоставление двух национальных моделей позволило сделать общий вывод о том, что и в Беларуси, и в Китае студенческое самоуправление реализуется преимущественно как модель «контролируемого участия». Студенты включены в управление университетской жизнью, но в существенной степени в рамках, задаваемых государственными документами, партийно-общественными и административными структурами. Это не отменяет его роли как средства совершенствования образовательного процесса, но делает результат зависимым от целого ряда условий. К числу ключевых условий относятся: реальное признание субъектности студенческих органов, готовность администрации учитывать их позицию не только по «второстепенным», но и по содержательным вопросам организации образования; расширение пространства для

инициатив, исходящих снизу; открытые и понятные процедуры отбора и сменяемости студенческих лидеров; подготовка активистов к управленческой, проектной и коммуникативной деятельности; опора на обратную связь от всего студенческого сообщества, а не только от узкого круга активистов.

Список литературы

Cheng, S. Student engagement with institutional governance in higher education: An internationalization process. – Master’s thesis. – Victoria: University of Victoria, 2019. – 138 p.

Huang, W. Student governments in Chinese higher education: Reflection on college students’ and student cadres’ political trust //Higher Education. – 2021. – Vol. 82, № 2. – P. 387–409.

Titarenko, L. The changing value of higher education: Comparative analysis of Belarus, Russia and China //Humanities of the South of Russia. – 2023. – Vol. 12, № 1. – P. 124–141.

БАГАВИЕВА ТАТЬЯНА КАМИЛЬЕВНА
старший преподаватель кафедры химии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; bagavieva.tanya@mail.ru

КАНДАЛИНЦЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА
доктор химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; aquaphenol@mail.ru

КАЧАЛОВА ГАЛИНА СЕМЁНОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры химии; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; kachalova_gs_met@list.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

В работе представлен анализ методик интеграции онлайн-инструментов в систему смешанного обучения химии, с последующим созданием цифрового сервиса, где будет обобщен опыт использования цифровых технологий в организации учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки учителя химии.

Ключевые слова: цифровые инструменты; учитель химии; ученик; научно-методическое сопровождение; смешанное обучение.

В наше время цифровые технологии перестают быть просто средством обучения, они становятся средой и пространством обучения и воспитания. Они помогают обучающимся не бояться рисковать и мириться с ошибками; развивают любознательность; используются как игровая деятельность; развивают рефлексию.

Для того чтобы онлайн-инструменты были помощниками учителю, в первую очередь нужно понять, для чего они необходимы и чего нужно добиваться от учащихся. Сначала нужно определить учебные цели: что обучающиеся должны знать, анализировать, уметь и в каких жизненных ситуациях следует применять свои знания, чтобы довести их до высшего уровня в зависимости от учебной задачи. Затем, в соответствии с этим, придумать задания или действия по применению цифровых сервисов. Далее подобрать нужный цифровой инструмент, который будет выступать в качестве помощника для достижения учебной цели.

Для учителя организовать учебный процесс с помощью цифровых продуктов – это многоступенчатый и трудоемкий процесс, не позволяющий сразу внедрить нужный цифровой элемент в учебную программу. Далеко не все цифровые ресурсы соответствуют образовательным стандартам и научной точности, поэтому на поиск качественной платформы уходит много «внеурочного времени». После выбора нужного ресурса, даже если интуитивно понятен интерфейс, учителю требуется подготовить учеников, предусмотреть возможные технические сбои, провести инструктаж и разработать необходимые методические указания.

Использование цифровых образовательных ресурсов подразумевает дистанционную форму обучения, которая смешивается с традиционной. Такая технология смешанного обучения позволяет эффективно использовать преимущества как очного, так и цифрового обучения, взаимно компенсируя недостатки каждого из них.

В рамках реализации Государственного задания № 073-00072-21-01 «Методика преподавания химии в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» были подготовлены учебные материалы с применением моделей смешанного обучения. Они содержат рекомендации и готовую структурированную базу, позволяющие учителю и студенту – будущему учителю химии ознакомиться и использовать готовые сценарии уроков, где качественно подобранные электронные платформы привязаны к конкретным темам [1, с. 42]. Например, в сценарии урока «Чистые вещества и смеси» авторами предложено после пройденного материала выполнить домашнее задание на цифровой образовательной платформе Skysmart. Эта платформа рассматривается как один из источников интерактивных заданий для самостоятельной работы обучающихся, разработанных издательством «Просвещение» к учебникам из федерального перечня.

Особенность учебного пособия «Лабораторные домашние работы по химии в условиях смешанного обучения» заключается в том, что реальный эксперимент можно дополнить виртуальным, используя QR-коды. Дополнительную теоретическую информацию, а также видеозаписи эксперимента можно получить через гиперссылки [2].

Это далеко не все материалы, подготовленные в помощь учителю химии при организации образовательного процесса с помощью цифрового инструментария. В рамках государственного задания № 073-03-2026-052 от 23 января 2026 г. запланировано создание цифрового сервиса, содержащего комплекс учебных материалов, обобщающих опыт использования цифровых технологий в организации учебно-методического сопровождения профессиональной под-

готовки учителя химии. Как преподавателю химических дисциплин, так и учителю химии это позволит быстро находить качественный цифровой ресурс и рекомендации по его использованию в соответствии с тематикой учебного занятия.

*Подготовлено в рамках реализации Государственного задания
Министерства просвещения РФ № 073-03-2026-052 от 23 января 2026 г.
на выполнение НИР «Научно-методическое сопровождение предметно-методической подготовки учителя химии при реализации Ядра высшего педагогического образования в условиях цифровой трансформации образования».*

Список литературы

1. Качалова, Г. С. Технология смешанного обучения химии /Г. С. Качалова, Т. К. Багавиева, В. В. Бутаков, Р. В. Опарин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – 106 с.
2. Качалова, Г. С. Лабораторные домашние работы по химии в условиях смешанного обучения /Г. С. Качалова, Т. К. Багавиева, В. В. Бутаков. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – 92 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа теоретических подходов раскрывается сущность диверсификации системы подготовки педагога, обосновывается необходимость перехода к многообразию уровней, форм, технологий и содержания непрерывного образования педагога колледжа. Определяется структура его методической компетентности, выявляются основные векторы её формирования в условиях диверсификации.

Ключевые слова: методическая компетентность; педагог колледжа; диверсификация педагогического образования; непрерывное профессиональное развитие; образовательные траектории; цифровая трансформация образования.

Современный этап развития системы профессионального образования, характеризуется глубинными трансформационными процессами, обусловленными технологическими изменениями и новыми требованиями к качеству подготовки квалифицированных кадров. Как отмечает В.Н. Голубовский, стратегическим фактором влияния на качество образования является «переход от подготовки кадров для выполнения определенной профессиональной деятельности (трудовых функций) к развитию человеческого потенциала, развитию траекторий непрерывного образования, обеспечению занятости и формированию социального ресурса человека труда» [1; с. 96]. В этих условиях ключевая роль принадлежит педагогу колледжа (мастеру производственного обучения, преподавателю, методисту), профессиональная компетентность которого выступает основным ресурсом обеспечения эффективности образовательного процесса. Особое значение приобретает методическая компетентность педагога, обеспечивающая способность проектировать, реализовывать и совершенствовать образовательный процесс на научной основе с использованием современных образовательных технологий.

Параллельно с изменением требований к педагогу трансформируется и система его профессиональной подготовки [2]. Одной из ведущих тенденций развития педагогического образования выступает диверсификация – переход

от унифицированных моделей к многообразию уровней, форм, технологий непрерывного профессионально-личностного развития педагогов на основе вариативности образовательных программ, учета индивидуальных потребностей и профессиональных дефицитов педагогов, создания условий для реализации различных образовательных траекторий.

Ключевыми направлениями (векторами) трансформации процесса формирования методической компетентности в условиях диверсификации педагогического образования можно выделить:

1. Расширение возможностей для выстраивания персонализированных образовательных траекторий в зависимости от выявленных профессиональных дефицитов и актуальных профессиональных педагогических задач, когда педагог колледжа получает возможность выбора: содержания, уровня сложности и глубины проработки материала; форм и методов обучения; темпов и сроков освоения образовательной программы.

2. Интегративность образования, когда наряду со специально организованным (формальным) обучением важную роль играет участие в профессиональных сообществах, мастер-классах, вебинарах, конференциях (неформальное), а также самостоятельное изучение профессиональной литературы, анализ опыта коллег, рефлексия (информальное).

3. Цифровая трансформация методической подготовки, что предполагает: наличие доступа к цифровым образовательным ресурсам (электронным библиотекам и базам научных, учебных и методических материалов); использование цифровых инструментов для проектирования и использования дидактических средств; участие в сетевых профессиональных сообществах; использование возможностей онлайн-образования для непрерывного профессионального развития.

4. Контекстность обучения, обеспечивающая учет специальностей и квалификаций, по которым ведётся подготовка колледже; материально-технической оснащённости; контингента; традиций учреждения образования.

Таким образом диверсификация создаёт предпосылки для перехода от унифицированных моделей к вариативным, персонализированным траекториям непрерывного профессионального развития, учитывающим многообразие профессиональных контекстов и индивидуальных запросов педагогов.

Список литературы

1. Голубовский, В. Н. Система управления качеством профессионального образования Республики Беларусь: стратегия совершенствования /В. Н. Голу-

бовский – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-76-108 – Текст: электронный //Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 10. – С. 76–108. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/3425> (дата обращения 19.02.2026).

2. *Дубинина, В. Л.* Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернатура»): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Валентина Леонидовна Дубинина; Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2010.

БАСАНОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
старший преподаватель ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им Б. Б. Городовикова», Пушкина, 11, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. А. С. Пушкина, д. 11, tatianabasanova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВУЗА

В статье представлен анализ теоретических исследований о формировании этнокультурной компетентности будущих педагогов. Раскрыта сущность этнокультурной компетентности как интегративного профессионально-личностного образования. Выявлено, что этнокультурная компетентность обеспечивает готовность педагога к трансляции этнокультурных ценностей и организации межкультурного диалога.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, будущие педагоги, профессиональная подготовка.

Современная образовательная среда характеризуется возрастающим культурным многообразием. В этих условиях особую значимость приобретает этнокультурная компетентность педагога, способного эффективно взаимодействовать с учащимися, которые являются представителями разных этнических групп и вести образовательную деятельность в русле диалога культур.

Этнокультурная компетентность педагога представляет собой интегративную характеристику личности, отражающую высокую степень теоретической, практической и личностной готовности к профессиональной деятельности в полиэтнической среде. Она включает не только глубокое знание своей и иных культур, но и способность выстраивать педагогический процесс с учетом этнической принадлежности учащихся.

Анализ исследовательской литературы позволяет представить структуру этнокультурной компетентности как сложное системное образование, состоящее из пяти взаимосвязанных компонентов.

Когнитивный (содержательный) компонент включает в свой состав комплекс знаний. Во-первых, этнологические знания об этносах, их истории, традициях и обычаях [2]. Во-вторых, этнопсихологические знания о национально-психологических особенностях, структуре идентичности и механизмах межкультурного восприятия [5]. В-третьих, этнопедагогические знания о методах, средствах и традициях народного воспитания, а также о правилах эффективного межнационального общения [4].

Деятельностно-практический (операциональный) компонент обеспечивает применение знаний в реальной профессиональной деятельности. Он включает совокупность умений и навыков. Педагог должен уметь интегрировать этнокультурный материал в содержание учебных предметов, организовывать продуктивное межкультурное взаимодействие в классе, предвидеть и предотвращать межэтнические конфликты. Важной составляющей является умение использовать в воспитательной работе элементы народной педагогики: праздники, игры, обряды, а также проектировать образовательные программы с этнокультурной направленностью [1].

Мотивационно-ценностный компонент отражает совокупность мотивов, ценностных ориентаций и личностных качеств. Данный компонент включает устойчивый интерес к этнокультурной проблематике и осознание значимости этнокультурного образования. Важнейшими личностными характеристиками здесь выступают толерантность, эмпатия, этносензитивность (чувствительность к культурным различиям) и уважение к культурной самобытности участников образовательного процесса [2].

Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию регуляции и самоконтроля. Он выражается в способности педагога к самоанализу и самооценке собственной деятельности с позиций этнокультурного подхода, что предполагает осознание своей этнической идентичности, критическое отношение к стереотипам, способность корректировать поведение и методы работы в соответствии с изменяющимися условиями полиэтнической среды [3].

Личностно-творческий компонент проявляется в креативности педагога, способности к нестандартному решению педагогических задач в условиях культурного многообразия. Этнокультурная компетентность позволяет педагогу находить новые пути для решения повседневных образовательных задач в русле диалога культур [2].

Этнокультурная компетентность является сложным системным образованием, обеспечивающим педагогу готовность к эффективной профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде.

Список литературы

1. Арзамасцева, Н. Г., Константинова, В. В. Поликультурная образовательная среда вуза и ее влияние на формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов /Н. Г. Арзамасцева, В. В. Константинова – Текст: электронный //Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т.14. № 2 (38). – С. 155 – 160. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42983578&ysclid=mmmc64b3zdz876440652> (дата обращения 01.03.2026). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2. Коновалова, Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: спец. 13.00.08: автореф. дис. ... д-ра пед. наук /Коновалова Людмила Викторовна; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2011. – 53 с.

3. Непомнящая, Г. Н. Педагогические условия подготовки будущего учителя к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности: спец. 13.00.01: автореф. дис. ...канд. пед. наук /Непомнящая Галина Николаевна; Комсомольск-на-Амуре гос. пед. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 24 с.

4. Оконешникова, Н. В. Формирование этнокультурной компетентности учителей начальных классов как педагогическая проблема /Н. В. Оконешникова. – Текст: электронный //Мир науки, культуры и образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 60-62. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44172335&ysclid=mmmc5y1t0m8145676361> (дата обращения 01.03.2026). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

5. Федорова, С. Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: спец. 13.00.08: автореф. дис. ... д-ра пед. наук /Федорова Светлана Николаевна; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006. – 46 с.

БАСЮК ВИКТОР СТЕФАНОВИЧ

доктор психологических наук, академик РАО, вице-президент, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, basyuk.victor@raop.ru

ИЛАЛТДИНОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодёжных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, ilaltdinova@raop.ru

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

Реализация государственной политики в сфере воспитания требует пересмотра баланса и приоритетов деятельности руководителя образовательной организации. Традиционная отечественная педагогика как наука о воспитании сформировала понимание роли руководителя школы как социального института воспитания в формировании педагогического коллектива, создании уникальной атмосферы организации, которую классики отечественной педагогики называли «дух», «стиль и тон» организации, а также расстановки приоритетов деятельности руководителя, акцентируя его воспитательную функцию.

Ключевые слова: воспитание; уклад жизни; руководитель образовательной организации; К. Д. Ушинский; А. С. Макаренко.

Сложившиеся практики управления образовательной организацией фокусированные преимущественно на административной работе трансформируются сегодня под влиянием задач создания суверенной национальной воспитательной системы.

Классики отечественной педагогики К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко определили основу авторитета руководителя организации как «главного воспитателя» [2] (К. Д. Ушинский) и его приоритетную задачу создать стиль или дух организации в укладе ее жизни как важном факторе воспитания. Ключевая роль руководителя организации как «главного воспитателя» (не администратора и не преподавателя) обоснована К. Д. Ушинским в его работе «Три элемента школы», доказана на практике А. С. Макаренко.

Требования к руководителю-главному воспитателю у К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко практически полностью совпадают, расходятся только в одном аспекте. К. Д. Ушинский не допускал возможность участия руководителя

в распределении финансовых средств, поскольку даже малейшее подозрение в нечестности может негативно отразиться на воспитательных результатах, в то время как для А. С. Макаренко финансовая составляющая деятельности учреждения была основой развития его воспитательного коллектива и более того к решению этих вопросов привлекались воспитанники.

Оба классика считали, что руководитель должен совмещать административную работу с педагогической, обязательно преподавать предметы, максимально определяющие мировоззрение – история, родной язык и литература, причем в старших классах. Высокие требования предъявляли к педагогическим работникам, считали, что лучше их будет меньше, но они будут лучше и будут высоко оплачиваться.

К. Д. Ушинский идеалом организации воспитательного учреждения, считал частную английскую школу, в трудах Макаренко мы видим его требование: «Мы ... должны блистать изысканной воспитанностью и джентльменством», известное по воспоминаниям К. И. Чуковского [3] о воспитанниках А. С. Макаренко, которые чрезвычайной любезностью, деликатностью и учтивостью напомнили ему оксфордских студентов.

Личность главного воспитателя, если он «как по образованию, так и по характеру своему соответствует высокому призванию педагога, то заведение в его руках быстро может достигнуть совершенства» – т. е. будет сформирована его «воспитательная сила», когда «образуется и ясно высказывается дух заведения». К. Д. Ушинский образно говорит о ценности такого учреждения: «таким заведением надобно дорожить как особенной милостью божьей: его лелеять и беречь как дорогое многоплодное растение, и новый воспитатель... должен всегда помнить, что на таком богатом соками корне можно многое привить, но что самого корня касаться не должно» [2].

А. С. Макаренко созвучно утверждал, что «каждое детское учреждение должно найти свой тон, систему и стиль» [1, часть 1, с. 249], поскольку «вопросы воспитательной работы никогда не могут быть разрешены порядком рекомендации метода каждому отдельному учителю по отношению к отдельному ученику, а могут быть разрешены рекомендацией формы, стиля и тона для всей организации» [1, часть 7, с. 273]. Такой коллектив он называл «чудом» «по характеру движения, ... по характеру тона, тона уверенности, бодрости, тенденции к сохранению...» [1, часть 7, с. 301].

Отечественная педагогика, начиная с К. Д. Ушинского, обосновала, что главным фактором воспитания является уклад жизни учреждения, семьи, любого социального института. Задача формирования «уникального уклада» образовательной организации отражена в федеральных образовательных про-

граммах, но на практике этот важный воспитательный инструмент не реализуется или реализуется не эффективно. Среди причин этого можно назвать то, что эти вопросы остаются за рамками содержания педагогического образования, а также теории и методики воспитания на уровне педагогических инструментов. Отсутствует структурная рамка теоретического анализа и проектирования уклада жизни воспитательного коллектива учреждения, не выделены его элементы в различных институциональных контекстах.

Список литературы

1. *Макаренко А. С.* Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Части 1–9 /А. С. Макаренко; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксёнов. – Н. Новгород, 2007–2017.
2. *Ушинский К. Д.* Три элемента школы. Режим доступа: https://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_3elementa.html. Дата обращения (22.09.2025)
3. *Чуковский К. И.* Современники (портреты и этюды). М.: Молодая гвардия, 1967. 590 с.

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ОТ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДЕЙСТВИЮ

В статье рассматривается проблема разрыва между требованиями ФГОС ВО к формированию необходимых компетенций в обучении будущих педагогов и реальным содержанием учебников по педагогике. На основе контент-анализа выявлено доминирование репродуктивных и аналитических заданий. Это противоречит целевой установке стандартов на формирование способности самостоятельно решать профессиональные задачи. В качестве решения предлагается понятие «обогащённая учебная задача» — ключевой дидактический инструмент, моделирующий реальные педагогические ситуации. Представлены результаты апробации авторской методики, включающей алгоритмы трансформации заданий и учебный курс для магистрантов. Доказано, что реализация задачного подхода обеспечивает переход будущего педагога от позиции исполнителя к позиции субъекта проектирования собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: задачный подход; подготовка педагогов; обогащённая учебная задача; контент-анализ; профессиональные компетенции; междисциплинарность.

Современная система высшего педагогического образования ориентирована на формирование у будущих педагогов способности самостоятельно решать профессиональные задачи. В соответствии с требованиями ФГОС ВО результат обучения определяется не объемом усвоенных знаний, а сформированностью универсальных и общепрофессиональных компетенций [2; 4]. В этой связи особую значимость приобретает междисциплинарная подготовка педагога, позволяющая выстраивать целостную картину образовательной реальности и переносить освоенные способы деятельности в различные предметные и социальные контексты.

Перспективным направлением выступает задачный подход, в рамках которого учебная задача рассматривается не только как дидактическая единица, но и как форма моделирования профессионального действия. Однако анализ современной образовательной практики показывает, что потенциал задачного подхода реализуется не в полной мере.

В ходе исследования проведен контент-анализ восьми учебников по педагогике (более 7000 заданий). Результаты выявили системный дисбаланс: доля репродуктивных и аналитических заданий превышает 65%, тогда как задания на проектирование, аргументацию и рефлексию составляют менее 15%. Задания междисциплинарного характера, требующие интеграции знаний из психологии, социологии, цифровых технологий, представлены менее чем в 5% случаев [1; 3]. Выявленное противоречие между требованиями ФГОС и реальным содержанием учебных материалов создает дидактическое препятствие для реализации компетентностной модели подготовки.

В ответ на это вводится понятие «обогащенной учебной задачи» — специально сконструированного вида учебной деятельности, в котором базовые дидактические цели расширены за счет интеграции задач развития профессионального мышления, рефлексии, цифровой грамотности и междисциплинарных связей. Структура обогащенной задачи включает: профессиональный контекст, моделирующий реальную педагогическую ситуацию; цель профессионального действия; множественность способов решения; ожидаемый результат в форме продукта; критерии оценивания; рефлексивный компонент.

Разработана методика внедрения задачного подхода, включающая: алгоритмы трансформации типовых заданий в обогащенные; авторский учебный курс «Практикум разработки предметных задач повышенной сложности» для магистратуры; систему критериев оценивания деятельностных результатов.

Экспериментальная апробация проводилась с участием 24 магистрантов. Результаты зафиксировали положительную динамику: доля заданий, соответствующих критериям обогащенной задачи, выросла с 34% до 67%; прирост по критерию «наличие профессионального контекста» — с 28% до 71%. Самооценка проектных умений выросла с 2,8 до 4,2, аналитических — с 3,1 до 4,3, готовности к использованию цифровых инструментов — с 2,4 до 4,1.

Качественный анализ подтвердил освоение студентами способов переноса методики в различные предметные контексты: от математики с экономическими задачами до иностранного языка с межкультурной проблематикой.

Таким образом, задачный подход создает условия для перехода студента от позиции исполнителя к позиции субъекта, способного проектировать профессиональную деятельность в междисциплинарных контекстах.

Список литературы

1. *Беликов, С. Н.* Современные учебные задачи как инструмент формирования профессиональных компетенций будущих педагогов /С. Н. Беликов //Тенденции развития образования: Сборник статей международной научно-практической конференции, Москва, 27 февраля – 01 марта 2025 года. – Москва: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2025. – С. 426–442.
2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И. А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. *Казакова, Е. И.* Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современного образования / Е. И. Казакова //Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 72–91.
4. *Хуторской, А. В.* Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие /А. В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2013. – 73 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА КИТАЯ, СИНГАПУРА, ЯПОНИИ И ЮЖНОЙ КОРЕИ

Целью данного исследования является проведение сравнительно-сопоставительного анализа систем педагогического образования в Китае, Сингапуре, Японии и Южной Корее в эпоху цифровизации. Сингапур выделяется своей уникальной монополистической моделью подготовки учителей через Национальный институт образования (NIE), что обеспечивает высокий контроль качества и единообразие; Южная Корея и Сингапур демонстрируют особенно строгие системы отбора и аттестации, что напрямую связано с их высокими образовательными результатами на международной арене; Япония сталкивается с вызовами, связанными со старением педагогического состава, что требует активных мер по привлечению молодых специалистов. Выбор этих стран обусловлен их лидирующими позициями в международных образовательных рейтингах, значительными инвестициями в человеческий капитал и активной интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс, которые свидетельствуют о целенаправленной политике по оснащению школ, разработке цифровых образовательных ресурсов и обучению учителей эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: педагогическое образование; цифровая трансформация; искусственный интеллект; Сингапур; Южная Корея; Китай; Япония.

В условиях стремительных изменений, вызванных технологическим прорывом, социально-экономическими трансформациями и новыми вызовами, роль учителя становится еще более значимой и многогранной. Сравнительный анализ систем педагогического образования в Китае, Сингапуре, Японии и Южной Корее позволяет выявить как общие тенденции, обусловленные региональной спецификой и глобальными вызовами, так и уникальные подходы каждой страны. Общими чертами являются высокая степень централизации управления и регулирования, строгий отбор кандидатов, глубокая

практико-ориентированность обучения, а также систематическое и обязательное непрерывное профессиональное развитие. Эти элементы способствуют поддержанию высокого престижа профессии учителя и обеспечению качества образовательных услуг.

Профессиональные стандарты и компетенции учителей в Китае постоянно обновляются, отражая меняющиеся требования к образованию. Министерство образования и местные органы власти организуют различные программы повышения квалификации, в которых особое внимание уделяется развитию компетенций в области цифровой педагогики и использования искусственного интеллекта. В рамках инициативы «План действий по информатизации образования 2.0» и запуска платформы «Умное образование Китая» [1] предпринимаются масштабные усилия по оснащению школ цифровыми ресурсами и обучению учителей их эффективному использованию.

Отличительная особенность Сингапура — институциональная концентрация подготовки учителей в Национальном институте образования, что позволяет обеспечить единые высокие стандарты и интегрированный подход к педагогическому образованию. «Стратегический план EdTech 2030» является амбициозной инициативой, направленной на трансформацию обучения. Программы включают модули по цифровой педагогике, использование образовательных платформ, таких как «Единое образовательное пространство учащегося», анализ данных для персонализации обучения и применению инструментов искусственного интеллекта.

Модель подготовки учителей в Японии более децентрализована по сравнению с Сингапуром. Особой проблемой в Японии является старение педагогического состава и проблемы с привлечением молодых специалистов из-за их опасения профессионального выгорания и «смерти от перегрузки». Введение инициативы «GIGA-школа» направлено на создание высокоскоростной сетевой инфраструктуры в школах. При этом, Т. Кихара подчеркивает как преимущества, так и вызовы, связанные с цифровизацией образовательной среды для подготовки учителей в Японии, указывая на необходимость баланса между технологиями и традиционными педагогическими подходами [2].

Республика Корея является одним из региональных лидеров по внедрению цифровых решений в образование, включая ранний курс на «Умное образование» и активную роль государственных организаций, отвечающих за информационные сервисы образования. Международные обзоры описывают корейскую политику как пример системного подхода к цифровой трансформации обучения и управления [3]. Особого внимания заслуживает внедрение в 2020-2030 гг. цифровых учебников с использованием искусственного интеллекта.

Таким образом, Китай, Сингапур, Япония и Южная Корея реализуют комплексные стратегии цифровой трансформации педагогического образования, успешно интегрируя цифровые компетенции в образовательную практику.

Список литературы

1. The State Council of the People's Republic of China. China launches smart platform for education public services: [Электронный ресурс]. 2022. URL: https://english.www.gov.cn/statecouncil/ministries/202203/28/content_WS6241bacdc6d02e53353285fd.html (дата обращения: 25.01.2026).
2. Kihara T. The Light and Shadow Brought to Teacher Education by Digitizing the Educational Environment: The Case of Japan: [Электронный ресурс]//*Education Sciences*. 2021. Vol. 11, no. 8. Art. 399. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/399> (дата обращения: 10.01.2026).
3. UNESCO IITE. Smart Education Strategies: [Электронный ресурс]. 2022. URL: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2022/09/Smart-education-strategies-publication.pdf> (дата обращения: 02.02.2026).

БОНДАРЕВА ОЛЬГА ИВАНОВНА

директор; областное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Курский педагогический колледж»; 305004, г. Курск, ул. Карла Маркса, д. 2; olga_bondareva_70@mail.ru

ПРОКОПОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРРОВНА

заместитель директора по учебной работе; кандидат филологических наук; областное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Курский педагогический колледж»; 305004, г. Курск, ул. Карла Маркса, д. 2; L_prokopova@mail.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: РАСШИРЯЯ ГРАНИЦЫ ПРОФЕССИИ В ИНТЕРЕСАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема методической преемственности между начальным и основным общим образованием при обучении русскому языку и литературному чтению. Предлагается модель подготовки педагога начальной школы с правом преподавания русского языка в 5–7 классах. Показаны возможности использования современной материально-технической базы, созданной в рамках федерального проекта «Профессионалитет».

Ключевые слова: филологическая подготовка; учитель начальных классов; педагогический колледж; преемственность образования; «Профессионалитет»; «Чтецкие программы».

Начальная школа закладывает фундамент всего дальнейшего обучения. Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский, «родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний» [3, с. 166]. Многие проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся 5–7 классов (орфографическая безграмотность, неумение работать с текстом, бедность словарного запаса), имеют истоки именно в начальной школе.

В условиях реализации государственной образовательной политики, обозначенной в поручениях Президента Российской Федерации [1], задача повышения качества подготовки учителей начальных классов в области русского языка и литературного чтения приобретает особую актуальность. Однако ее решение невозможно без устранения системного противоречия – разрыва методической преемственности между начальным и основным уровнями образования.

Курским педагогическим колледжем ежегодно проводится исследование читательских предпочтений детей и подростков [2]. Полученные данные демонстрируют устойчивую тенденцию: уровень читательской активности младших школьников существенно превышает аналогичные показатели основной школы.

Студенты педагогических колледжей обладают высоким потенциалом: они владеют методикой организации учебной деятельности с учётом возрастных особенностей. Такой педагог мог бы стать тем связующим звеном, которое обеспечит мягкую адаптацию школьников при переходе в основную школу, сохранит преемственность требований и поддержит интерес к чтению.

Важно отметить, что в рамках федерального проекта «Профессионалитет» педагогические колледжи получили современное учебно-лабораторное и цифровое оборудование, позволяющее моделировать образовательный процесс на качественно новом уровне. Это создаёт возможности для отработки у студентов навыков проведения уроков русского языка и литературы с использованием интерактивных и цифровых инструментов, идентичных тем, что применяются в передовых школах.

Кроме того, колледжи включены в реализацию федерального проекта «Чтецкие программы», направленного на популяризацию чтения среди молодёжи. Участие будущих учителей в этом проекте позволяет им овладевать современными форматами приобщения детей к чтению, формировать собственный читательский вкус и расширять кругозор, что напрямую влияет на их готовность прививать любовь к художественной литературе своим будущим ученикам.

Таким образом, система среднего профессионального образования обладает уникальным ресурсом для подготовки педагога, способного обеспечить методическую преемственность между начальной и основной школой. Выпускник колледжа, владеющий современными методиками, работавший с детьми на протяжении четырёх лет, имеющий опыт использования цифрового оборудования и включённый в актуальные проекты по поддержке чтения, мог бы стать тем специалистом, который поведёт ребёнка дальше, сохраняя и развивая его интерес к русскому языку и литературе.

Президентская повестка требует системных решений. Педагогические колледжи, обладающие современной инфраструктурой и включённые в реализацию стратегических инициатив в области поддержки чтения, готовы предложить новые подходы к подготовке учителя, способного работать на стыке двух образовательных ступеней. Учитель начальных классов с правом преподавания русского языка в основной школе – это не просто расширение квалификации,

а необходимый инструмент обеспечения методической преемственности и реального повышения качества языкового образования.

Список литературы

1. Поручения Президента РФ по вопросам развития и поддержки русского языка как государственного и языков народов России (утв. Президентом РФ 03.02.2026 № Пр-232) Текст: электронный // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/79103> (дата обращения: 16.02.2026).

2. Прокопова, Е.В. Читательские предпочтения младших школьников (по результатам исследований) // Сборник научных и научно-методических статей V Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика — 2020: детская литература и язык нового поколения» 22-23 октября 2020 г., Санкт-Петербург, РПГУ им. А.И.Герцена, 2021 г. - С. 166 – 172.

3. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т. 3: Педагогические статьи, 1862—1870 гг. — 1948. — С. 166-167. – Текст: электронный // URL: http://elib.old.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t3_1948/go,0;fs,0/ (дата обращения: 16.02.2026).

БУДАРИНА АННА ОЛЕГОВНА

доктор педагогических наук, профессор, руководитель ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», руководитель Балтийского НЦ РАО БФУ им. И. Канта, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, ул. А. Невского, д.14, ABudarina@kantiana.ru

ДЕГТЯРЕНКО КСЕНИЯ АНДРЕЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, заместитель руководителя ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, ул. А. Невского, д. 14, KDegtarenko@kantiana.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ
НА СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННЫХ
СТУДЕНТОВ**

В исследовании представлен анализ факторов влияния семьи на субъективное благополучие современных студентов с целью оценки влияния факторов семьи, в том числе ближайших родственников – бабушек и дедушек – на процесс формирования субъективного благополучия студентов педагогических направлений подготовки. Опрос студентов в разрезе благотворного влияния членов их семей на субъективное благополучие обучающихся, диагностика субъективного благополучия по методикам «Шкала субъективного благополучия» в аспекте эмоционального компонента (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche) в адаптации М.В. Соколовой, «Шкала удовлетворенности жизнью» в аспекте когнитивного компонента субъективного благополучия личности (E. Diener et al.) в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева, методы математической статистики и многофакторного анализа позволяет утверждать, что на статистическом уровне по результатам анкетирования обучающихся Балтийского федерального университета им. И. Канта в январе 2026 г. получено экспериментальное обоснование гипотезы о значительном влиянии дедушек и бабушек в аспекте формирования субъективного благополучия обучающихся. Студенты, сохраняющие тесные эмоциональные связи с бабушками и дедушками, демонстрируют более высокие показатели субъективного благополучия, в частности, личностного роста как главного аспекта благополучия, удовлетворённости жизнью, снижения уровня тревожности и большей уверенности в будущем, позитивного взаимодействия с окружающими, развития автономии, успеваемости и адаптивности.

Ключевые слова: субъективное благополучие; подготовка педагогов; детско-родительские отношения; влияние семьи.

Показатели субъективного благополучия представляют собой важный источник информации о текущем состоянии общества. Семья, выступая первичным институтом социализации, оказывает ключевое влияние на формирование личности. Корреляция между субъективным благополучием и влиянием семьи научно обоснована, однако, современные исследования субъективного благополучия фокусируются на отношениях в диаде «родитель – ребенок», уделяя недостаточное внимание ресурсам расширенной семьи – бабушек и дедушек [4; 6; 7; 8; 9; 11].

Цель настоящего исследования заключается в оценке влияния факторов семьи, в том числе ближайших родственников – бабушек и дедушек – на процесс формирования субъективного благополучия студентов педагогических направлений подготовки.

Методы исследования: опрос студентов педагогических направлений подготовки в разрезе благотворного влияния членов их семей на субъективное благополучие обучающихся, диагностика субъективного благополучия по методикам «Шкала субъективного благополучия» в аспекте эмоционального компонента (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche) в адаптации М.В. Соколовой, «Шкала удовлетворенности жизнью» в аспекте когнитивного компонента субъективного благополучия личности (Е. Diener et al.) в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева, методы математической статистики и многофакторного анализа.

Представлен обзор основных теорий субъективного благополучия [1; 2; 3; 5; 6; 10]. Рассмотрена сущность и структура понятия «субъективное благополучие студентов педагогических направлений подготовки», обоснован выбор диагностического инструментария оценки субъективного благополучия обучающихся. На статистическом уровне по результатам анкетирования 319 студентов педагогических направлений подготовки Балтийского федерального университета им. И. Канта в январе 2026 г. получено экспериментальное обоснование гипотезы о значительном влиянии дедушек и бабушек в аспекте формирования субъективного благополучия обучающихся. Студенты, сохраняющие тесные эмоциональные связи с бабушками и дедушками, демонстрируют более высокие показатели субъективного благополучия, в частности, личностного роста как главного аспекта благополучия, удовлетворённости жизнью, снижения уровня тревожности и большей уверенности в будущем, позитивного взаимодействия с окружающими, развития автономии, успеваемости и адаптивности.

Впервые на выборке российских студентов педагогических направлений подготовки доказано влияние фактора «участие бабушек и дедушек» по сравнению с фактором «влияние родителей» на высоком уровне значимости в контексте формирования субъективного благополучия.

Рекомендовано включение ресурса работы с межпоколенческими связями в образовательные программы профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Определены перспективы практического использования результатов и выводов исследования в части реализации педагогического сопровождения развития компетенции будущих педагогов по формированию субъективного благополучия обучающихся образовательных организаций. Теоретические положения исследования и результаты опытно-экспериментальной работы представляют актуальность также для системы дополнительного профессионального образования в части профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образовательных организаций.

Список литературы

1. Брагина, С.А., Влияние образа семьи на психологическое благополучие/И.С. Шахова //Иновационная наука. – 2023. – №7–2. – С. 53–56.
2. Копченова, Е.Е., Субъективное благополучие и ценностные ориентации студентов педагогических специальностей /С.В. Солдатова //Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–4. – С. 286–389.
3. Семья, Г.В. Взаимосвязь семейных контекстов и субъективного благополучия подростков /В.Н. Ослон, Г.О. Зайцев, У.В. Колесникова //Психология и право. – 2025. – 15(4). – С. 147–165.
4. Barnes, S.-A. The Role of Parents and Carers in Providing Careers Guidance and How They Can be Better Supported /Bimrose, J., Brown, A., Gough, J., Wright, S. //Evidence report, 2020. – P. 67.
5. Diener, E. Subjective Well-being: Three decades of progress /E.M. Suh, R.E. Lucas, H.L. Smith //Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125 (2). – Pp. 276–302.
6. Dunning, A. Grandparents. An Intergenerational Resource for Families: a UK perspective //Journal of Intergenerational Relationships. – 2006. – No. 4(1). – Pp. 127–135.
7. Fitzpatrick, A. Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education services: perspectives from an Irish study /A.M. Halpenny //European Early Childhood Education Research Journal. – 2023. – No. 31(4). – Pp. 512–528. DOI: 10.1080/1350293X.2022.2153259.

8. *Kenner C.* The Role of Grandparents in Children's Learning /T. Arju, E. Gregory, J. Jessel, M. Ruby //Primary Practice. – 2004. – No. 38. – Pp. 41– 44.

9. Kanyal, M. The Role of Grandparents in Early Education and Care in the 21st Century: a Thematic Literature Review of the UK Research Landscape/ D. Mangione, P. Luff //Norland Educare Research Journal. – 2024. – 2(1). – P. 5. DOI:10.60512/repository.norland.ac.uk.00000042

10. *Luhmann, M.* Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis /W. Hofman, M. Eid, R.E. Lucas //Journal of Personality and Social Psychology. – 2012. – Vol. 102. – No. 3. – Pp. 592 – 615.

11. *Mitchell W.* The Role Played by Grandparents in Family Support and Learning: Considerations for Mainstream and Special Schools // Support for Learning. – 2008. – № 23(3). – Pp. 126 –135. DOI:10.1111/j.1467-9604.2008.00383.x.

БУРГАНОВ РАФИС ТИМЕРХАНОВИЧ

доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ректор ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Республика Татарстан, г. Казань, территория Деревня Универсиады, д. 35, info@sportacadem.ru

ЗИЗИКОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии в сфере физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Республика Татарстан, г. Казань, территория Деревня Универсиады, д. 35, zizikova@yandex.ru

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
«КОЛЛЕДЖ — ВУЗ — ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ»**

В статье представлен опыт Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (ПГУФКСиТ) по проектированию и реализации региональной концептуальной модели непрерывного педагогического физкультурного образования, базирующейся на принципах дуальности, вариативности и преемственности. В отличие от традиционных линейных схем организации и реализации образовательного процесса, предлагаемая модель базируется на принципах сквозного проектирования результатов обучения, индивидуализации образовательных траекторий и интеграции дуального подхода, обеспечивающий синтез теоретической и практико-ориентированного обучения на рабочем месте, в том числе в стенах университета, который выступает и в качестве работодателя. Рассмотрены механизмы интеграции среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных тренеров – преподавателей и учителей физической культуры.

Ключевые слова: непрерывное образование, образовательная модель, дуальный подход, профессиональные компетенции, конкурентоспособность, траектории профессионального развития, учитель, физическая культура и спорт.

Актуальность проблемы фрагментарности педагогического образования в сфере физической культуры и спорта становятся очевидная в условиях возрастающих требований к качеству образования, что обусловлено стратегическими задачами развития человеческого капитала. В концепции непрерывного

образования реализуемой через принцип «образование через всю жизнь», особое значение приобретает обеспечение целостности и преемственности на всех уровнях профессиональной подготовки от среднего профессионального образования до дополнительного профессионального образования [1]. Непрерывность педагогического образования в условиях дифференциации спортивной подготовки и растущих требований к профессиональным компетенциям учителей и тренера-преподавателя перестает быть декларацией и превращается в условие конкурентоспособности выпускника.

Однако практика свидетельствует о наличии системной проблемы — фрагментарности педагогического образования, которая проявляется в дискретности, разобщенности и недостаточной скоординированности содержания, технологий и результатов образования, что выражается в дублировании содержания программ среднего профессионального образования (СПО), а система дополнительного профессионального образования функционирует автономно от университетов [1, 3].

Данное рассогласование создает существенные барьеры для выстраивания непрерывных траекторий профессионального развития будущих педагогов по физической культуре и спорту. Кроме того, недостаточная интеграция дополнительного профессионального образования в общую систему подготовки специалистов не позволяет оперативно восполнять профессиональные дефициты и адаптироваться к изменяющимся требованиям отрасли.

В реализуемой модели университете уделяет особое внимание методологическим основаниям, позволяющим выделить ключевой механизм реализации преемственности — «сквозное проектирование результатов обучения», вариативность и гибкость образовательных траекторий в условиях университета [2, 3]. В отличие от формального согласования учебных планов, данный подход предполагает инвариантное ядро профессиональных действий, которое последовательно усложняется на уровнях «колледж — вуз — повышение квалификации».

Концептуальная модель университета, при которой выпускник колледжа не «теряет» сформированные компетенции при входе в вуз, а наращивает их, сокращая сроки обучения и сохраняя мотивацию к педагогической деятельности, построена на интеграции академической подготовки и производственного обучения, которая была признана лучшей и позволяет успешно интегрироваться в профессиональную среду и достигать высоких результатов.

Список литературы

1. Бурганов, Р. Т. Возможности реализации дуального образования в спортивном вузе на примере ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» /Р. Т. Бурганов, С. И. Зизикова //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 12(226). – С. 60-66.
2. Зизикова, С. И. Формирование профессиональных компетенций студентов через дуальный подход в системе высшего образования /С. И. Зизикова, Р. Т. Бурганов //Актуальные вопросы развития личности профессионала: идентичность в контексте межкультурной коммуникации: Сборник материалов Международного психологического форума, Самара, 25–26 апреля 2024 года. – Самара: Московский городской педагогический университет, 2024. – С. 274-277.
3. Целостность процесса профессионального образования /М. В. Веслогузова, Р. Р. Хадиуллина, Р. Р. Закиева, Е. Н. Шириева //Современное педагогическое образование. – 2021. – № 9. – С. 87-89.

БУРГАНОВ РАФИС ТИМЕРХАНОВИЧ

доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ректор ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, территория Деревня Универсиады 35, info@sportacadem.ru

ТРЕГУБОВА ТАТЬЯНА МОИСЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии в сфере ФК и спорта ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, территория Деревня Универсиады 35, tmtreg@mail.ru

**ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
И ПОДДЕРЖКЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Современные вызовы и изменчивость трендов развития высшего образования в нашей стране, направленные на повышение качества профессиональной подготовки специалистов в педагогической области, актуализировали необходимость модернизации научно-поисковой и учебно-исследовательской активности обучающихся вуза, содержательного ее обогащения и поиска инновационных форм и стимулов привлечения студентов к научному поиску. В статье сделан акцент на важность участия будущих учителей физической культуры в научно-исследовательской деятельности (НИРС) в университете для формирования у них проектно-исследовательских компетенций и навыков. Обоснованы проблемы и определены актуальные прогностические ориентиры (тренды) в организации и поддержке НИРС будущих учителей со стороны преподавателей и руководства университета.

Ключевые слова: исследования, научный поиск, содержание НИРС, педагогическое сопровождение; прогностические ориентиры (тренды).

В современных условиях на пути к технологическому лидерству страны актуализируется значимость и ценность вовлечения обучающихся в научно-поисковую и проектную деятельность в период обучения в вузе, что, в свою очередь, вызвало необходимость (наряду с модификацией институциональной среды как многослойного и многоуровневого образования и «ревизией» пакета реализуемых образовательных программ) трансформации содержания НИРС,

поиска новых стимулов повышения мотивации и интереса студентов к участию в научных сообществах, активизации психолого-педагогического сопровождения опытно-экспериментальных исследований обучающихся [1].

Направленность международных и российских трендов развития высшего образования (цифровизация, внедрение искусственного интеллекта, «новая» глобализация, внешняя и внутренняя интеграция, популяризация «МООС»-курсов, массовый переход на дистанционное образование, рост сложности и неопределенности и др.) меняет фокус расширения «пакета» компетенций, формируемых и развиваемых в период профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта: актуализируется формирование способностей продуцировать новаторские идеи, гибкость нестандартного мышления, творческая реализация собственного потенциала, развитие исследовательских навыков, так называемых «transferable skills», др. Все это позитивно влияет на мотивацию и интерес обучающихся к научному поиску и проектированию исследований. Однако преподавательский состав вуза не всегда бывает достаточно компетентен в вопросах использования инновационных механизмов вовлечения студентов в научный поиск и форматов обучения студентов научным изысканиям. Следовательно, важным ориентиром в организации и поддержке НИРС в университете является повышение мотивации и научно-профессиональное развитие самого педагога, обогащение его научного опыта, а главное - повышение ответственности за достоверность и обоснованность результатов студенческих научных работ.

Не менее важным ориентиром является расширение целевой аудитории и усложнение научных задач за счёт инновационных и интерактивных, с использованием искусственного интеллекта, форматов организации научных исследований. Всё это позволяет студенту нашего университета и обучающемуся колледжа с 1 курса обучения заниматься научно-поисковой работой в рамках студенческих научных кружков, лабораторий, научных проблемных групп и научных сообществ [2].

Большим стимулом для активизации НИРС и ориентиром для ее дальнейшего развития явилась определенная трансформация тематики научных изысканий студентов с позиции их возможной коммерциализации и «вклада» в имидж и конкурентоспособность университета. Также важными ориентирами в развитии НИРС в университете являются расширение научного «поля» исследований обучающихся и базы апробаций полученных результатов, активизация педагогического сопровождения научно-проектного поиска студентов и разнообразие стимулирования их научных изысканий.

Список литературы

1. Бурганов, Р. Т. Традиционность и инновационность в научно-методологическом обеспечении привлечения молодежи к педагогической профессии Р. Т. Бурганов, Т. М. Трегубова //Актуальные вопросы развития педагогического образования: сборник материалов IV Всероссийского форума по вопросам развития педагогического образования, Москва, 13–14 марта 2025 года. – Москва: РАО, 2025. – С. 25-28. - EDN IEJONJ.

2. Современная научная мысль в сфере физической культуры и спорта: актуальные вопросы и достижения /Р. Т. Бурганов, Е. С. Замчевская, С. И. Зизикова [и др.]. – Казань: Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2025. – 111 с. – ISBN 978-5-605-50177-0.

БХАТТИ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры индоевропейских и восточных языков, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения» г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, nataliebhatti@hotmail.com

ХАРИТОНОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой индоевропейских и восточных языков, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения» г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, charitonova-elena@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И КОММУНИКАТИВНОЙ ВЕЖЛИВОСТИ КАК КЛЮЧЕВЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В эпоху, когда цифровая коммуникация приобретает статус равноценного способа общения наряду с традиционным личным, эмоциональная сторона становится менее выраженной, но при этом не теряет своей значимости. Образовательная среда является той областью, где скудность проявления положительных эмоций может иметь критические последствия, поэтому высокий уровень эмоционального интеллекта (далее ЭИ) учителя позволяет не только выстраивать взаимодействие с учащимися в позитивном уважительном ключе, но и служит латентным средством обучения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; профессиональная подготовка; учитель иностранного языка

Необходимость интеграции эмоциональной и коммуникативной подготовки в формирование профессиональных компетенций будущих учителей представляется бесспорной, в том числе и при подготовке учителей иностранного языка [2]. В контексте преподавания иностранного языка (далее ИЯ) ЭИ учителя выполняет многомерную функцию [1]. Помимо универсальных педагогических задач – создания психологически безопасной среды, мотивации, разрешения конфликтов ЭИ становится лингводидактическим инструментом. Учитель с развитым ЭИ распознает и нивелирует «эмоциональный шум», который препятствует эффективному овладению ИЯ, блокируя когнитивные процессы (тревожность, языковой барьер, страх ошибки); моделирует аутен-

тичную коммуникацию, демонстрируя, как эмоции вербализуются и воспринимаются в иноязычной культуре; использует эмоциональную обратную связь для поддержки, которая на иностранном языке воспринимается учащимися острее.

Таким образом, формирование ЭИ у будущих педагогов должно быть интегрировано в предметно-методический цикл. Для развития эмоциональной осознанности в подготовке учителей ИЯ можно предложить расширение традиционного языкового портфолио за счет рефлексии своего эмоционального состояния, ролевые игры с фокусом на эмоции с последующим разбором, анализ аутентичных медиатекстов с целью идентифицировать эмоциональные состояния говорящих, определить языковые и паралингвистические средства их передачи и оценить возможное восприятие представителями другой культуры.

При этом коммуникативная вежливость в преподавании ИЯ – это не просто соблюдение этикета, а стратегическое управление социальным имиджем ученика и учителя в условиях межкультурного взаимодействия. При очном общении определяющими выступают невербальная вежливость (проксемика, визуальный контакт, улыбка и проч.), интонационная вежливость (мягкий, ободряющий тон, паузы для размышления), вербальные стратегии в указаниях и корректировке ошибок (использование смягчителей и вводных слов, искренняя похвала с конкретизацией). В виртуальном формате на первый план выходят цифровой этикет и ясность (четкая структура сообщений), эмоциональная компенсация текста (использование эмодзи, графических выделений, знаков препинания для передачи доброжелательности и смягчения директивных сообщений) [3], голосовая и визуальная вежливость в синхроне и стратегии асинхронной обратной связи (корректирующие комментарии с положительным посылом, использование голосовых сообщений для персонализированной поддержки).

Формирование данных компетенций требует пересмотра содержания рабочих программ профильных дисциплин, например, внедрения такого аспекта как «Эмоциональный интеллект в межкультурной коммуникации» или «Цифровая педагогическая вежливость», а также сквозное проектирование всех практик через призму ЭИ.

Список литературы

1. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии. Психологическая наука и образование psyedu.ru, 4(2). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/53525 (дата обращения: 06.02.2026)

2. *Дмитроченко Н. А., Коурдакова В. В.* Роль эмоционального интеллекта преподавателя иностранного языка в эпоху цифровизации образования //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 4(70). С. 144–150.

3. *Изотова Е. И.* Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций //Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 37. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1039-izotova37.html> (дата обращения 06.02.2026).

ВИШЛЕНКОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент ФГББОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а,
svetlana.vishlenkova@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИАЛОГОВОГО ИИ-АССИСТЕНТА GIGACHAT В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена исследованию дидактического потенциала отечественного диалогового ИИ-ассистента GigaChat в контексте профессионально-ориентированной подготовки будущих учителей иностранного языка. Наряду с преимуществами, в статье рассматриваются ограничения применения GigaChat. Делается вывод о необходимости взвешенного, методически обоснованного подхода к интеграции диалоговых ассистентов в иноязычное образование.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; диалоговый ИИ-ассистент; дидактический потенциал; ограничения; обучение иностранному языку.

Стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ) значительно трансформирует сферу образования. В педагогическом сообществе наблюдается устойчивый интерес к применению генеративного ИИ в обучении иностранным языкам [2; 3], что особенно значимо для подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации [1]. Вопреки этому, вопросы системной интеграции диалоговых ассистентов в профессионально-ориентированное иноязычное образование в педагогическом вузе остаются на сегодняшний день недостаточно разработанными.

Среди современных диалоговых ИИ-ассистентов выделяется российский сервис GigaChat, обладающий мультимодальными возможностями и адаптированная к русскоязычному контексту. Однако, несмотря на растущую популярность данного инструмента, его дидактический потенциал в обучении иностранному языку будущих учителей остается недостаточно изученным.

Таким образом, актуализируется задача выявления и систематизации дидактических возможностей и ограничений GigaChat в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих педагогов. В ходе проведенного анализа были определены следующие аспекты:

1. Обеспечение персонализированного обучения. Взаимодействие с GigaChat обеспечивает будущим педагогам опыт адаптивного обучения, формируя у них практическое понимание того, как использовать ИИ-инструменты для персонализации обучения в своей деятельности.

2. Развитие автономии студентов. Доступность GigaChat 24/7 позволяет студентам самостоятельно управлять процессом познания и отслеживать прогресс, формируя навыки, необходимые для непрерывного профессионального самообразования.

3. Развитие прагматической компетенции. GigaChat обладает способностью генерировать мультиперспективные диалоги в различных регистрах, что позволяет будущим учителям анализировать контекстуально обусловленное функционирование иностранного языка и преодолевать дефицит аутентичных примеров в традиционном обучении.

4. Поддержка коллаборативного обучения. GigaChat выступает инструментом поддержки группового взаимодействия, генерируя дискуссионные вопросы и координируя выполнение коллективных задач. Использование ИИ повышает личную ответственность студентов и снижает коммуникативные барьеры, органично дополняя традиционные формы командной работы.

5. Профессионально-методическая подготовка. GigaChat выступает инструментом формирующего оценивания и развития дидактических знаний будущих педагогов. Он позволяет автоматизировать генерацию дифференцированных учебных материалов, моделировать педагогические кейсы, анализировать альтернативные методики объяснения языка и получать экспертную обратную связь по авторским разработкам студентов, стимулируя навыки критической саморефлексии.

Вместе с тем, выявленные ограничения – недостаточная социокультурная аутентичность, риски снижения креативности и критического мышления, необходимость специальной подготовки преподавателей, технические и этические проблемы – требуют взвешенного подхода к интеграции диалогового ассистента GigaChat в процесс обучения иностранному языку будущих педагогов.

*Исследование выполнено в рамках государственного задания
Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ
по теме: «Разработка функциональной педагогической модели применения
генеративного искусственного интеллекта в учебном взаимодействии
учителя и обучающихся».*

Список литературы

1. Вишленкова, С. Г. Дидактический потенциал chatgpt-4O в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе /С. Г. Вишленкова, Е. А. Левина. – Текст: непосредственный //Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 6. – С. 100–106.
2. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности /П. В. Сысоев. – Текст: непосредственный //Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9–33.
3. Ярцева, Е. Я. Интеграция искусственного интеллекта в образование /Е. Я. Ярцева. – Текст: электронный //Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 398–401. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanie> (дата обращения: 19.02.2026).

ВОРОБЬЕВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

главный специалист Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», г. Москва, ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом. 3/1-11, 15-21,
vorobeva@institutdetstva.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОО, РАБОТАЮЩЕГО В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Актуальность исследования обусловлена потребностью педагогической науки и практики в разработке общепедагогических основ, методов и технологий, обеспечивающих развитие инновационной компетентности педагогов дошкольного образования, работающих в условиях инклюзии. Диагностика уровня сформированности инновационной компетенции выявила недостаточность мотивационно-ценностного и операционно-деятельностного компонентов структуры изучаемой компетенции у воспитателей ДОО. Предложена и апробирована педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога, работающего в условиях инклюзии, в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: инновационная компетентность; педагоги дошкольного образования; инклюзия; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важнейшими направлениями развития инклюзивного образования являются: методическое обеспечение деятельности педагогов, психологическое сопровождение всех участников инклюзивного процесса, разработка практико-ориентированных технологий индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями для его включения в образовательную среду, моделирование содержания инклюзивной образовательной среды [1, с. 87]. Очевидна важность подготовки педагогических работников, владеющих специальными подходами и методами воспитания и развития дошкольников с ОВЗ, которые бы отвечали таким инновационным требованиям, как творчество, мобильность, гибкость, адаптивность, и другим [2, с. 8].

Необходимо научно-методическое обоснование развития инновационной компетентности педагогов дошкольного образования, работающих в условиях инклюзии, соответствующих задачам образовательной политики государства и потребностям общества [3, с. 28].

Цель исследования: разработать теоретические и научно-практические положения формирования инновационной компетенции педагога дошкольной образовательной организации, работающего в условиях инклюзии, и реализовать их в процессе повышения квалификации.

Для диагностики уровня сформированности инновационной компетенции нами были выделены следующие критерии: мотивационно-ценностный (потребность в инновациях и принятие инклюзии), когнитивный (совокупность знаний об инновациях и детях с ОВЗ), операционно-деятельностный (владение современными технологиями инклюзивного образования) и личностно-творческий (эмпатия, креативность, гибкость). Каждый критерий раскрывается через ряд показателей, что позволяет охарактеризовать три уровня сформированности компетенции: низкий, средний и высокий. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 50 педагогов: со стажем работы от 8 лет, в возрасте до 50 лет, большинство из которых имело среднее профессиональное педагогическое образование. В ходе констатирующего этапа эксперимента был определен у педагогов дошкольных образовательных организаций исходный уровень инновационной компетенции. Нами отмечен низкий уровень сформированности мотивационно-ценностного и операционно-деятельностного компонентов структуры изучаемой компетенции у респондентов. На основе выявленных дефицитов, в ходе формирующего этапа эксперимента была апробирована педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога, работающего в условиях инклюзии. Разработанная программа повышения квалификации, включала различные технологии, нацеленные на формирование целостной структуры инновационной компетенции: мотивационно-ценностный компонент (хочу и принимаю); когнитивный компонент (знаю, фундамент для инновационной деятельности); операционно-деятельностный компонент (умею и делаю, владею специальными умениями); личностный компонент (креативность, гибкость мышления, открытость опыту, инициативность, творчество).

В заключении важно подчеркнуть, что развитие инновационной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях инклюзии не только отвечает современным вызовам, но и является важной задачей на уровне государственной образовательной политики, необходимой для создания общества, в котором каждый ребенок может получить качественное образование вне зависимости от его возможностей.

Список литературы

1. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании /С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст непосредственный //Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 16. – № 1. С. 83–92.

2. *Амелина, М. А.* Развитие профессиональной компетентности воспитателя для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья /М. А. Амелина, А. А. Майер. – Текст: непосредственный //Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 1. – С. 6–12.

3. *Гостев, А. Г.* Сущность и структура педагогических инноваций /А. Г. Гостев, В. В. Лихолетов. – Текст: непосредственный //Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 26–34.

ВЫСОЦКАЯ ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

*к.пс.н., вед.н.с., ФГБНУ ФНЦ ПМИ; Моховая ул., 9, стр. 4, Москва,
h_vysotskaya@mail.ru*

ХРЕБТОВА СВЕТЛАНА БОРИСОВНА

*к.х.н., доц. ФГБОУ ВО МПГУ; Малая Пироговская ул., 1/1, Москва,
sv_khrebtova@mail.ru*

ОСВОЕНИЕ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ КУРСА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Освоение будущим учителем методических средств пропедевтического курса химии рассматривается в качестве стартового этапа педагогической деятельности, ориентированной на развивающее обучение средствами учебного предмета.

Ключевые слова: система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова; содержательно-деятельностная пропедевтика предметных понятий; педагогическая практика.

Наш подход к подготовке педагога, способного реализовывать стандарты школьного образования, соответствуя профессиональному стандарту, основан на освоении им образовательной концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Эта научная школа представляет знания и предметные действия, подлежащие освоению, в первую очередь со стороны их происхождения в культурной истории человечества, задаваемые принципиально как «неготовые», требующие от ученика постоянного обращения к основаниям собственного действия при их применении. Соответственно, и в подготовке учителя как само педагогическое знание, так и методические подходы к трансляции предметных знаний должны предстать как «неготовые», дорабатываемые для каждой конкретной ситуации учебного продвижения.

Опыт организации (в качестве «принимающей стороны») педагогической практики на химических специальностях МПГУ [1] подтвердил необходимость серьезного ознакомления студентов с анализом строения учебной деятельности в рамках школьного предмета на ступени основного образования и возможностями ее эффективной поддержки в разработках уроков, соответствующих целям и задачам развивающего обучения. Подготовка студента продолжается в «школьной лаборатории загадок» [2]: именно так представлены учащимся 6-7 классов уроки в пропедевтическом курсе химии, ориентированном на воспроизведение предметных и психологических условий формирования базовых понятий в специально организованном детско-

взрослом взаимодействии. Пришедший на педагогическую практику студент присоединяется к работе класса поначалу в роли «ассистента учителя». Здесь он должен «на равных» включиться в процесс освоения учениками нового химического содержания. Удерживая, как и учитель, особую критически-провокационную позицию – «я знаю не больше ученика», – студент участвует в последовательном усложнении и «достройке» используемых знаковых схем и условных обозначений. Получив некоторый опыт такой работы, студент меняется с учителем ролями – теперь уже практикант управляет работой класса, ставящего и решающего очередную учебную задачу, а учитель поддерживает его в качестве ассистента. Начальные химические понятия должны быть освоены учащимися как «инструмент» планирования собственного действия по превращению вещества: такая постановка учебной задачи задает радикальное изменение позиций учителя в совместной с учащимися работе по осмыслению химических превращений и исторически сложившихся форм и способов их осуществления и представления.

Начинающему учителю необходимо научиться организации собственной деятельности ученика с передачей ему возможности самостоятельно ориентироваться, видоизменять решение, сообразуясь с новыми условиями, видеть возможности и границы применения полученных знаний. Такая учительская деятельность оказывается принципиально новой для студента по сравнению с освоением приемов сообщения ученику традиционного набора знаний, умений, навыков или же алгоритмов, по-прежнему преобладающих в методиках преподавания учебных предметов. Деятельностно-ориентированный курс по-новому раскрывает ученику и будущему учителю, сопровождающему его, сам предмет химии. Здесь и захватывающий интерес к собственному «открытию» вроде бы «уже известного», и новое, критичное отношение к основаниям собственных знаний, некогда заученных, но не выдержавших сейчас «проверки действием». Присутствуя при «рождении» нового понятия непосредственно в практике ученического действия, пройдя с учениками путь формирования понятия и пересматривая свои, зачастую наивные, представления об изучении химии, студент становится субъектом собственной педагогической деятельности.

Основным результатом перестройки содержания педагогической практики оказывается изменение отношения студентов к работе в качестве школьных учителей. Они остаются в учительской профессии, ощущают себя успешными, участвуют в разработках, связанных с теорией и практикой развивающего обучения, как в качестве учителей, так и в качестве магистрантов и аспирантов институтов педагогического и психологического профиля.

Список литературы

1. Деятельностная пропедевтика базовых понятий химии как область специальной подготовки учителя /Е. В. Высоцкая, А. Г. Малин, И. В. Рехтман, С. Б. Хребтова //Сборник материалов II съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик, Белокуриха, 05–06 июля 2019 года. – Москва: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2020. – С. 28-36.

2. *Высоцкая, Е. В.* Пропедевтический курс: начальное звено непрерывного химического образования /Е. В. Высоцкая, С. Б. Хребтова //Химия в школе. – 2024. – № 3. – С. 38-43.

ГАГЛОЕВА ЭЛИСА ХАРИТОНОВНА

кандидат филологических наук, доцент, профессор Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал, ул. В. Путина, 8; elisgagloit@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ЮГО-ОСЕТИНСКИХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ СМИ И ИХ РОЛЬ В ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

В статье рассматриваются образовательные проекты Государственной телерадиокомпании «Ир» (ГТРК «Ир») и телевидения Юго-Осетинского государственного университета («ЮОГУ ТВ»).

Ключевые слова: национальное телевидение; образовательный проект; педагогический опыт; образовательно-просветительский контент.

Современное телевидение является не только мощным каналом распространения информации, но и эффективным инструментом трансляции педагогического опыта. По мнению Е. Л. Вартановой, медиасистема рассматривается обществом прежде всего в контексте политической системы, культуры, образования, сохранения и развития национальной идентичности [3, с. 16]. Образовательно-просветительский контент телевидения демонстрирует высокую социальную востребованность, что требует перманентного поиска расширения и обновления его содержания.

Общественный интерес к вопросам образования в Южной Осетии традиционно высок, что и определяет профессиональные предпочтения югоосетинского медиасообщества. Так, в сетке вещания Государственной телерадиокомпании «Ир» (ГТРК «Ир») отмечается тенденция к увеличению количества образовательных программ, нацеленных на распространение педагогического опыта как заслуженных педагогов, так и молодых учителей. В числе наиболее популярных телепередач – проект Юлии Бестаевой и Григория Мамиева «Седьмой урок» и авторская программа преподавателя английского языка Зарины Джигкаевой «Iron English».

Телевизионный проект «Седьмой урок» стартовал на национальном телевидении в феврале 2026 года [1]. Его герои – известные педагоги общеобразовательных школ Республики Южная Осетия, которые не знают о том, что их диалог с ведущим слушают уже состоявшиеся в жизни люди, их ученики, сидящие у них за спиной. По просьбе ведущего учитель поворачивается лицом к своим ученикам – представителям разных поколений. Эффект неожиданно-

сти вызывает всплеск эмоций: цветы, признания в любви, воспоминания знаменуют кульминацию проекта. Имеет место и профессиональный диалог, т.к. в студии в качестве бывших учеников присутствуют и педагоги. Происходит непосредственный процесс обмена опытом, в результате которого выявляются педагогические тактики и стратегии в деятельности данного учителя, которые оправдали себя, проверены временем и показали свою результативность.

Югоосетинское телевидение расширяет свои возможности в качестве площадки для распространения педагогического опыта. Союз телевидения и педагогики не только открывает новые горизонты профессиональной реализации педагога, развивает его учеников, для которых формат участия в телепроекте привлекателен уже в силу своей нестандартности, но и способствует популяризации знаний среди представителей общественности, которые также являются участниками передачи. Таким проектом на ГТРК «Ир» стала авторская программа учителя английского языка Зарины Джигкаевой «Iron English», призванная сделать изучение английского языка доступным и увлекательным с опорой на родной, осетинский язык [2].

Являясь эффективной площадкой для распространения педагогического опыта, телевидение в то же время способствует и его сохранению для будущих поколений. На ГТРК «Ир» в течение нескольких лет транслируются лекции доктора филологических наук, профессора, главного редактора первого толкового словаря осетинского языка Николая Ясоновича Габараева в передаче под названием «Почему мы так говорим?» В программе освещаются вопросы этимологии, семантики, особенностей употребления в речи устойчивых выражений осетинского языка. Телевидение Юго-Осетинского государственного университета («ЮОГУ ТВ») осуществляет запись лекций ведущих преподавателей вуза с целью их транслирования и сохранения для будущих поколений. ЮОГУ ТВ располагает своим эфирным временем на ГТРК «Ир», и массовая аудитория может иметь доступ к данному контенту.

Таким образом, югоосетинские телевизионные СМИ стремятся развить практически неограниченный образовательный потенциал телевидения как эффективной площадки трансляции педагогического опыта.

Список литературы

1. Бестаева Ю., Мамиев Г. «Седьмой урок». Назира Плиева [электронный ресурс] /ведущий Ю.Бестаева //ГТРК «Ир». – 2026. – URL:<https://www.youtube.com> (дата обращения: 04.03.2026).

2. Джигкаева З. «IRON ENGLISH»(1-ая часть) [электронный ресурс]/ведущий З. Джигкаева //ГТРК «Ир». – 2026. – [URL:https://www.youtube.com](https://www.youtube.com) (дата обращения: 04.03.2026)

3. Телевидение в России в 2020 году. Состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад /под общ. ред. Е. Л. Варгановой и В. П. Колосийца. М.: Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций, 2021.

МОДЕЛИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

Требования качества подготовки специалистов, обеспечения образования кадрами актуализируют идею непрерывного педагогического образования. В истории развития педагогического образования имеется уже забытый опыт разработки и реализации различных моделей непрерывного образования. Вместе с тем, именно они эффективно решали вопросы дефицита педагогических кадров, ранней профориентации школьников во второй половине XX века. Республиканская политика в области профессионального педагогического образования, способствующая поэтапному формированию единого образовательного пространства, является объектом изучения данной статьи. Автор характеризует ряд моделей горизонтальной и вертикальной дискреции, сформированные и реализованные в Республике Коми. На основе ретроспективного метода рассматривается деятельность организаций, работающих в условиях непрерывности образования. В заключении делается вывод о том, что учет предыдущего прогрессивного опыта реализации моделей непрерывного педагогического образования, позволяет эффективно решать современные проблемы в системе подготовки кадров.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; модель; дополнительная подготовка; комплекс.

Система образования во все времена испытывала дефицит педагогических кадров, особенно в сельской местности. Так, например, к середине 50-х годов в Республике Коми дефицит учительских кадров составлял свыше 700 человек, наблюдалась большая текучесть кадров из сел. Поэтому перед системой педагогического образования стояла задача не только подготовки кадров, но и построение новых моделей их образования. С середины XX века в Республике Коми, после масштабных реформ образования, формируется ряд моделей непрерывного педагогического образования, позволяющих решать вопросы дефицита педагогов и ранней профориентации школьников, желающих получить педагогическую специальность, а также создающих условия для по-

вышения конкурентоспособности выпускников. Смысл непрерывного образования заключается в отсутствии разрывов между содержанием программ ступеней профессионального образования, обеспечивающих непрерывающееся непрерывное и целостное профессиональное развитие в период всей профессиональной жизни человека. С точки зрения развития личности выделяют два типа непрерывности: горизонтальную (дополнение компетенций без изменения квалификационного уровня) и вертикальную (рост по ступеням образования) [2, с. 20].

Изменения в подготовке специалистов произошли в связи с принятием ряда Постановлений и Законов, предусматривавших подготовку педагогов широкого профиля, совмещающих основную и дополнительные родственные специальности, особо востребованных сельской школой в связи с дефицитом учителей по отдельным дисциплинам и текучести учительских кадров. В этот период не только вузы, но и педагогические колледжи реализуют одну из моделей непрерывного образования: подготовку по дополнительным программам. Так, в Сыктывкарском педколледже № 1, в объеме не менее 500 часов, реализовалось 11 дополнительных специальностей (руководитель фольклорного, танцевального кружка, кружка иностранного языка и др.), а в Сыктывкарском педколледже № 2 студенты, в рамках получаемой специальности, получали дополнительную квалификацию (руководитель малокомплектного детского сада, руководитель физического воспитания и др.), необходимую для выполнения нового вида профессиональной деятельности.

Другая модель «детский сад-школа-колледж» была реализована в 90-е годы XX века. В структуру Сыктывкарского педколледжа № 2, вошли детский сад № 14 и школа с углубленным изучением английского языка № 45, ставшие базой для прохождения педагогической практики по специальностям Дошкольное образование, Музыкальное образование, Иностранный язык. Задачей этого эксперимента была апробация методики преемственности между учреждениями. Итоги эксперимента были признаны удовлетворительными [1].

В этот же период в республике реализуется еще одна модель непрерывной подготовки педагогических кадров, в основе которой лежала идея непрерывной и преемственной подготовки кадров в системе равноуровневых образовательных учреждений [3, с. 5]. Развиваясь по линии вертикальной интеграции, «Учебно-научно-педагогический комплекс», объединил Коми государственный педагогический институт, два педколледжа г. Сыктывкара, несколько школ и лицеев республики, что привело к коренной перестройке содержания образования, с учетом потребностей республики [4, с. 268].

К сожалению, в связи с реформами в системе образования, все модели непрерывной подготовки были утрачены. Вместе с тем, они эффективно решали вопросы подготовки педагогических кадров, предоставляя возможность получения нескольких специальностей, обучения в сокращенные сроки и качественного образования.

Список литературы

1. Архив СГПК Протоколы заседания педагогического совета № 17 от 10 января 2000 г.
2. *Герасимова М.П.* Непрерывное педагогическое образование: синтез экзистальной философии и позитивной психологии [Текст] /М. П. Герасимова //Журнал Министерства народного просвещения» – педагогический научный журнал. 2022. 17-24 с.
3. *Исаков В. Н.* УНПК как форма развития высшего педагогического образования //Ориентир. 1994. № 3-4. С. 5-6
4. Коми пединститут: время инновационного развития. 1973-2014: сборник материалов, и воспоминаний /гл. ред. В.Н. Исаков – Сыктывкар: Изд. СГУ им. Питирима Сорокина, 2022. – 774 с.

ГИЛЕВА АНЖЕЛА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зелёная, д. 22, a_gileva@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается национально-региональный компонент в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. Автор подчеркивает его большой воспитательный потенциал. Сегодня необходимо новое поколение педагогов, способных использовать национально-региональный компонент для решения воспитательных задач в новых условиях профессиональной деятельности. Новизна исследования заключается раскрытии конструктивных элементов национально-регионального компонента и условий его использования в современном дошкольном образовании.

Ключевые слова: национально-региональный компонент; подготовка педагога; дошкольное образование.

Актуальной задачей современного образования является подготовка педагогических кадров. Анализ практики и собственный преподавательский опыт показывает, что будущие педагоги часто не готовы к существующей педагогической действительности, что создает у них трудности вхождения в профессию. Одним из проблемных направлений педагогической деятельности, как показывает опыт, является использование национально-регионального компонента в подготовке будущих педагогов дошкольного образования и готовность его использования в работе с детьми. Национально-региональный компонент обладает большим воспитательным потенциалом, способствует воспитанию гражданско-патриотической позиции подрастающего поколения.

Значимость национально-регионального компонента актуализируется необходимостью становления таких характеристик личности, как патриотизм, гражданственность, любовь к малой родине, начиная уже с дошкольного возраста как неповторимого и значимого периода в развитии личности. Одним из средств решения этих задач может стать национально-региональный компонент содержания дошкольного образования. Его изучение и апробация, связанная с проверкой жизнеспособности теоретических положений на практике, повысит уровень профессиональной компетенции будущих педагогов дошкольного образования, связанной с умением конструировать и реализовывать

содержание образования детей дошкольного возраста с учетом региональных особенностей [1]. Регионализация содержания образования и подготовка будущего педагога дошкольного образования являются неотъемлемой частью историко-педагогических процессов, происходящих в современном обществе [2]. Обращение к региональному опыту прошлого позволяет увидеть возможные подходы к решению актуальных проблем современного образования в условиях недостаточной определенности будущего [3].

В условиях возрастающей роли образования в обеспечении устойчивого развития общества проблема подготовки педагогических кадров является значимой. Включение национально-регионального компонента содержания дошкольного образования в содержание учебных курсов, дисциплин по выбору, факультативов, тематику курсовых и выпускных квалификационных работ, педагогическую практику обеспечит будущим педагогам дошкольного образования понимание значимости изучения своего исторического прошлого, ляжет в основу формирования системы работы с детьми дошкольного возраста, усилит воспитательную направленность педагогической деятельности. Ядро высшего педагогического образования ориентирует на актуальные задачи развития современного образования, усиление практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования с учетом регионального компонента и потребностей образовательной организации [4].

Таким образом, использование национально-регионального компонента дошкольного образования в процессе подготовки будущих педагогов будет способствовать повышению качества дошкольного образования за счет использования актуальных национально-региональных идей, конструктивных элементов регионального педагогического опыта и условий его использования в собственной педагогической деятельности.

Список литературы

1. *Гилева, А. В.* Дошкольная педагогика: проектирование региональных образовательных программ: учебно-методическое пособие для бакалавриата и магистратуры /А. В. Гилева, Н. Б. Байдерина, Ж. В. Рузанкина. – Казань.: Бук, 2021. –187 с. – ISBN 978-5-00118-758-5.

2. *Гилева, А. В.* Духовно-нравственное воспитание в культурном пространстве города Чердыни Пермского края: историко-педагогический опыт /А. В. Гилева, Е. В. Протасова //Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5(60). – С.189-192.

3. *Милькевич, О. А.* Подготовка специалистов будущего: проблемы и пути решения: сб. науч. тр. по итогам научно-представительских мероприятий, проводимых в Уфимском юридическом институте МВД России в 2024 году. – Уфа. 2024. – С.237-241.

4. О направлении обновленной редакции методических рекомендаций. Министерство Просвещения Российской Федерации от 07.11.2023. № АЗ-1546/08. [сайт]. – URL: <https://oc.mpgu.su/s/GykaZBPcmbFPepG#pdfviewer> (дата обращения 26.02.2026).

ГОРЛОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения», г. Москва, ул. Радио, д.10А, стр.1,
na.gorlova@guppros.ru*

ЕДИНАЯ СТРАТЕГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДЛЯ ВСЕХ УРОВНЕЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается сущность личностно-созидающей стратегии; предложен педагогический инструментарий для развития личности обучающихся в процессе обучения и воспитания. Раскрывается структура и специфика универсальной технологии преобразующего обучения для всех уровней образования массовой школы, которая разработана с учетом особенностей развития современных детей цифровой эпохи. Ее использование позволяет создать единое образовательное пространство в комплексе и регионе.

Ключевые слова: личностно-созидающая стратегия, современные дети, педагогический инструментарий, преобразующее обучение, массовая школа.

В настоящее время остро стоит проблема разработки и использования научно обоснованной универсальной модели и технологии подготовки будущих педагогов для работы с современными детьми в массовой школе в соответствии с требованиями ФГОС общего образования (по уровням), ориентированной на развитие личности учащихся в образовательном процессе. Главным ориентиром при этом выступает Концепция 2030 [6].

Целью *личностно-созидающей стратегии* образования является созидание личности каждого ребенка в процессе обучения и воспитания, для чего педагог использует педагогический инструментарий - стратегии развития личности: 1) социокультурную (для жизни в обществе), 2) социальную (развитие личности в семье и группе сверстников), 3) персональную, раскрывающую взаимосвязанное развитие сознания и личности при овладении речевой деятельностью на разных языках, в том числе, на «языке учебного предмета». Использование педагогами всех уровней образования этих стратегий позволяет реализовать личностный подход и создать единое образовательное пространство [3].

В современных условиях увеличивается круг функциональных обязанностей педагога: он не только обучает и воспитывает, но и выступает тьютором, фасилитатором, духовным наставником, ментором, консультантом, методистом, психологом, аналитиком, экспертом и пр. Все это вызывает необходимость подготовки педагога «нового типа» как целостной личности, которая владеет различными технологиями и свободно ориентируется в глобальном мире.

В настоящее время в высшем образовании используются различные технологии обучения будущих педагогов: это кейс-технология, проектная технология, технология «перевернутый класс», технология командной работы, Wiki-технологии; мобильные, гуманитарные, имитационные технологии и пр. [1; 2; 4; 5].

Каждая из них имеет свою специфику, но не каждую сможет будущий педагог затем применить в общем образовании. Если студент, обучаясь в вузе, сможет «прожить», переосмыслить и *преобразовать* свой школьный опыт, то это позволит овладеть умением моделировать образовательный процесс в единстве обучения, воспитания и развития личности обучающихся.

Преобразующее обучение – это согласованный процесс взаимодействия педагога с обучающимися, направленный на овладение опытом общения и совместной деятельности. *Сущность* преобразующего обучения состоит в преобразовании задатков и способностей обучающихся в личностные смыслы («Я в этом мире»), жизненные смыслы («Мир вокруг меня»), смысловые структуры личности (типы и виды деятельности) [3].

Данная технология обучения включает два аспекта: теоретический и прикладной. Теоретические основы включают подходы и соответствующие им цели, компоненты содержания и результаты (социализация, персонализация, индивидуализация, универсализация). Прикладной аспект технологии представляет собой динамично функционирующий комплекс элементов, детерминированный целями, включающий в себя содержание обучения, взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся.

Таким образом, с помощью этих компонентов педагог моделирует процесс обучения с учетом реальных способностей обучаемых. Любой урок начинается с реализации воспитательной цели и организации образовательной деятельности учащихся. Особое внимание следует уделять развитию у учащихся способов овладения содержанием и той позиции, которую занимает учитель, организуя разнообразные режимы взаимодействия.

Список литературы

1. *Борзова Т. А.* Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» //Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 42-50.
2. *Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Бочкина Н. А.* Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) //Образование и наука. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2020. Т.22, № 6. С.137-175.
3. *Горлова Н.А.* Педагогика личности. Учебное пособие для студентов. Москва: Изд-во «Русайнс». 2021. 204 с.
4. *Максимова Е. В., Бережных Е. А.* Имитационные технологии в формировании коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля //Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С.62–70.
5. *Пошехонова В. А.* Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения //Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С.14-21.
6. Распоряжение Правительство Российской Федерации от 24.06.2022 г., № 1688-р. «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». С. 6-7.

ГРИБАНОВ ИГОРЬ НИКОЛАЕВИЧ
первый проректор, ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1,
GribanovIN@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СЕКТОРОВ ЭКОНОМИКИ

Эффективность подготовки рабочих и специалистов среднего звена напрямую зависит от уровня готовности абитуриентов, что актуализирует проблему предпрофессиональной подготовки (ППП) школьников, ориентированной на высокотехнологичные сектора экономики. Успешность этой работы определяется качеством подготовки педагогов для системы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка; подготовка педагогов; высокотехнологичные сектора экономики; модульное обучение; практико-ориентированное обучение; сопряженное управление; Профессионалитет.

Система подготовки педагогов сталкивается с такими вызовами, как: несоответствие темпов обновления методов обучения темпам развития технологий и недостаточная профориентационная работа [1]. Традиционные подходы к повышению квалификации педагогов зачастую не успевают за динамикой производства, а слабая организационно-образовательная связь между системой подготовки педагогов и предприятиями усугубляет разрыв. Современный педагог должен не только транслировать знания, но и уметь выстраивать для школьников индивидуальные траектории развития, опираясь на ресурсы организаций-партнеров и реального сектора экономики [6]. Кроме того, он обязан отслеживать новые научные тенденции не только в сфере образования, но и в профильных областях науки и техники.

В связи с этим необходима разработка вариативных программ, построенных по модульному принципу. Модульный подход, зарекомендовавший себя как гибкий и эффективный [4], позволяет проектировать для обучающихся педагогов индивидуальный учебный план, подбирая модули в зависимости от их профессиональных потребностей: освоение новых педагогических технологий, углубление знаний в конкретной предметной области, изучение современного оборудования и т.д.

Ключевым компонентом становится практико-ориентированность. Современный педагог должен владеть новейшим оборудованием и понимать реальные производственные процессы [3]. Это требует организации его стажировок на базе учреждений СПО, промышленных партнеров колледжей и современных образовательных площадок – детских технопарков «Кванториум», центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ).

Важным аспектом является использование потенциала «сопряженного управления». Школьники часто быстрее осваивают новые технологии, активно используют цифровые инструменты и искусственный интеллект. Эффективная модель подготовки педагогов должна выстраивать партнерские отношения с учащимися, где они выступают активными субъектами, готовыми делиться своими компетенциями. Такой подход способствует формированию устойчивой мотивации у всех участников образовательного процесса [5].

Таким образом, подготовка педагогических кадров для реализации программ предпрофессиональной подготовки школьников требует системного обновления. Ключевыми условиями выступают: внедрение вариативных модульных программ повышения квалификации [4]; обязательная практическая подготовка педагогов на базе современных площадок и промышленных партнеров [3; 7]; использование механизмов сопряженного управления и партнерства с учащимися [5]. Интеграция образования, науки и производства позволит сформировать корпус педагогов и наставников, способных обеспечить приток мотивированных абитуриентов в систему СПО, что является весомым вкладом в достижение технологического суверенитета страны.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 06.03.2026).

2. *Грибанов, И. Н.* Проблемы предпрофессиональной подготовки рабочих кадров для высокотехнологичных секторов экономики в системе дополнительного образования /И. Н. Грибанов, В. П. Косырев //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2025. – Т. 25, вып. 4. – С. 310–315.

3. *Гордиенко, Т. П.* Современные тенденции практико-ориентированного обучения общепрофессиональных дисциплин технического направления в колледже /Т. П. Гордиенко, Я. К. Яворский //Современное педагогическое образование. – 2023. – № 5. – С. 169–172.

4. *Pomelov, V. B.* Theory and practice of modular education in Russian education /V. B. Pomelov, I. N. Griбанov, V. I. Tarlavsky //Perspectives of Science and Education. – 2025. – No. 2(74). – P. 560–572.

5. *Кочеткова, Е. Н.* Анализ потенциала сопряженного управления в практике среднего профессионального образования /Е. Н. Кочеткова //Журнал Министерства народного просвещения. – 2023. – № 10(1). – С. 3–11.

6. *Антонов, Н. В.* Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов: монография /Н. В. Антонов. – Тюмень; Москва: Международный институт, 2021. – 226 с.

7. Паспорт ФП «Профессионалитет» (Национальный проект «Молодежь и дети»): утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 31.12.2021 № 20).

ГУМЕРОВА МАРИНА МИННЕГАЛИЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики им. З. Т. Шарафутдинова, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны ул. Низаметдинова, 28, gumerova.m00@mail.ru

РАХМАТУЛЛИНА ЛЭЙЛА ВАГИЗОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий базовой кафедры педагогического и методического сопровождения, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28, leyla-1012@mail.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОНЛАЙН-ВСТРЕЧ
КАК ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ФАКТОР МОТИВАЦИИ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ**

Цикл просветительских онлайн-встреч для обучающихся психолого-педагогических классов «Онлайн-субботы с НГПУ: секреты профессионального успеха» проводится ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций Республики Татарстан. В статье анализируются содержательные аспекты онлайн-встреч как профориентационного фактора мотивации обучающихся. Актуальность обусловлена необходимостью выявить влияние тематического, интерактивного и мотивационного контента онлайн-встреч на выбор педагогической профессии. Методология включает теоретический и контент-анализ протоколов встреч и эмпирическое исследование. Выявлено, что структурированный контент (информация о профессиях, истории успеха) повышает мотивацию профориентационной готовности. Преимущество онлайн-формата определяется доступностью и возможностью повторного просмотра видеоматериалов.

Ключевые слова: просветительские онлайн-встречи; психолого-педагогические классы; профориентационные факторы мотивации.

Одной из ключевых идей согласно концептуальным основам допрофессиональной подготовки школьников в контексте профориентации считается стимулирование мотивации к профессиональному самоопределению с помощью реальных историй профессионального успеха. Исследования доказывают, что онлайн-взаимодействие снижает барьеры доступа к экспертам, усиливая внутреннюю мотивацию через рефлексию личного опыта и профессиональных перспектив [2], [3].

В этой связи анализ содержательных аспектов онлайн-встреч как мотивационного фактора на примере опыта Набережночелнинского педуниверситета способствует разработке доказательных практик профориентации на основе интеграции психологических, методических и концептуальных подходов. Онлайн-встречи позиционируются как инструмент оптимальной модели, где содержательные аспекты – обсуждение карьерных траекторий, экспертные нарративы, решение кейсов, рефлексия повышают мотивацию через персонализированную обратную связь.

Содержательно-методический аспект обеспечивается через погружение в реальные сценарии педагогической работы, развивая интерес к профессии через интерактивное обсуждение кейсов и выполнения заданий от эксперта, что способствует переходу от абстрактного представления о педагогической деятельности к практическим навыкам, усиливая профориентационный эффект [1]. Практико-ориентированный компонент содержания онлайн-встречи работает как фактор мотивации, если содержит такие элементы как эмоциональное вовлечение, демонстрация педагогических техник [3].

Для выявления мотивационного эффекта онлайн-встреч на профориентацию школьников проведено эмпирическое исследование в психолого-педагогических классах с охватом более 150 обучающихся 8-10 классов в период с апреля 2025 по февраль 2026 года. Всего было проведено 8 онлайн-встреч со школьными педагогами, преподавателями вуза, молодыми руководителями образовательных организаций. Все гости (выпускники НГПУ, в возрасте до 35 лет) имеют значимые достижения в педагогической деятельности: высокий профессиональный статус, ученые степени, являются призерами и лауреатами всероссийских и региональных конкурсов. По результатам анкетных опросов подтверждается эмоциональная вовлеченность большей части школьников (63 %). По показателям «профессиональные ожидания» и «устойчивость выбора» 74% респондентов отметили «реалистичное видение профессии», 24% скорректировали профвыбор в пользу педагогической профессии, поскольку «увидели практические примеры». Ключевыми факторами, являются «живые» истории (42%), практические примеры выбора профессионального пути, рассказы о возможностях профессионального роста в период обучения в организациях среднего и высшего педагогического образования (33%), рефлексия (21%).

Таким образом, регулярные онлайн-встречи, сфокусированные на таких содержательных аспектах как демонстрация карьерных траекторий, мастер-класс с последующим обсуждением и выполнением задания от эксперта, рефлексия, обратная связь и личный интерес к эксперту, формируют устойчивый интерес к педагогическим профессиям.

Список литературы

1. Ворожейкина А.В., Салаватулина Л.Р., Ярославова Г.Ю. Содержательно-методические аспекты реализации технологии смешанного обучения в профильных психолого-педагогических классах //Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 152–158. - DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.018
2. Игнатьева Е.Ю., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г. Психолого-педагогические классы в системе непрерывного образования: поиск оптимальной модели //Перспективы науки и образования, 2024. - № 4(70). – С. 332-349.
3. Мамонова Е.Б., Сидорова М.В., Персонова А.А., Короткова Л.М. Психолого-педагогические факторы, обуславливающие профессиональный выбор старшеклассников //Нижегородский психологический альманах, 2022. - № 1. – С.93-104.

ГРАК ДЕНИС ВАЛЕРЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, начальник отдела контроля (надзора) за со-
блюдением законодательства, министерство образования Красноярского
края, г. Красноярск, ул. Карла Маркса, 122, degrak@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВКЛАДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГА

В статье приведен анализ субъективной оценки педагогами влияния дополнительного педагогического образования на профессиональное благополучие педагога. Установлено незначительное влияние регулярного прохождения курсов повышения квалификации на субъективное восприятие благополучия педагогами. Сформулированы предложения по психолого-педагогическим и управленческим решениям, направленным на упрочение роли повышения квалификации педагога в его профессиональном благополучии.

Ключевые слова: профессиональное благополучие; педагог; повышение квалификации.

Динамическое развитие баланса между основным и дополнительным образованием, его соотношением с неформальными и информальными академическими конкурентами отражается и на положении педагогического образования. Волнообразные сдвиги по ужесточению и смягчению требований к курсам повышения квалификации педагогов только за прошедшие 20 лет можно поделить на периоды строгого регламента (до 2014 года были определены объемы программ, их тематика), либерального порядка (до 2025 определена лишь нижняя граница часов программ) и централизации ресурсов (с 2025 года повышать квалификацию педагогам вправе лишь государственные или муниципальные организации, в также организации с участием или под контролем государства). Вполне справедливо, что десятилетний период полной свободы на рынке повышения квалификации повлек снижение качества дополнительного педагогического образования и уровня доверия к нему, что опосредованно также могло оказать влияние на уровень качества уже государственного общего образования.

Одним из ключевых вопросов является вопрос о роли, вкладе профессионального развития педагога, в том числе своевременного повышения квалификации педагога, как важнейшей составляющей постдипломного образования педагога, в его профессиональное благополучие [2].

В исследованиях двадцатилетней давности звучат выводы о решающей роли повышения квалификации педагогов в их профессиональном развитии

и осознании как профессионала. Так, например, Е. А. Маралова, указывает, что в осознании целесообразности и значимости постдипломного образования педагогом достигается психологическое благополучие [3]. Напротив, актуальные эмпирические данные могут свидетельствовать об обратном. Например, проведенный накануне 2025/26 учебного года на небольшой выборке опрос среди педагогов Красноярского края, в котором приняли участие 150 респондентов, показал, что из 15 предложенных показателей профессионального благополучия, показатель «повышение квалификации» разместился лишь на 14 месте в общем рейтинге показателей (и на 4 месте из 5 в части дивизиона показателей о профессиональном развитии), за него высказалось лишь 19 % опрошенных педагогов. Такой результат свидетельствует о наличествующих результатах длительной девальвации повышения квалификации педагога как института и инструмента, оказывающего существенное влияние на развитие компетентности педагога, его мотивацию, осознание, как это ни парадоксально, ценности обучения.

Вместе с тем, требуется пересмотр подходов к современной стратегии постдипломного педагогического образования. В связи с этим актуальным становится позиция, выраженная в формуле «ежедневное обучение» педагога, и коррелирующая с элементом сингапурской модели профессионального роста учителей (TGM), в которой педагог имеет право на 100 часов оплачиваемого повышения квалификации в год [1], что в целом соответствует расчету в 2 часа обучения за одну пятидневную рабочую неделю.

Среди предложений по психолого-педагогическим решениям, направленным на упрочение роли повышения квалификации педагога в его профессиональном благополучии, могут быть предложены:

использование актуальных ИИ-ассистентов при формировании запроса педагога на повышение квалификации, а также в определении компетенций, которые нуждаются в усилении и развитии;

обеспечение мотивации к учению педагогов за счет участия в конструировании для себя уникальной программы повышения квалификации.

Также предлагаются следующие управленческие решения, которые могут быть приняты публичными органами, в том числе обладающими правотворческой инициативой:

обязательное применение критерия «доля ежегодно повышающих квалификацию педагогов» в условиях оценки эффективности деятельности образовательной организации/директора, перевод повышения квалификации педагога в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» из разряда права в разряд ответственности;

повышение разнообразия и активной внутренней конкуренции рынка государственных услуг по повышению квалификации педагогов.

Список литературы

1. *Басюк, В. С.* Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов /В. С. Басюк //Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 38–54.
2. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс] /Виктор Басюк: «Учитель должен ежедневно развивать собственные компетенции». – 20.09.2020. – URL: <https://edu.gov.ru/press/2950/> (дата обращения: 18.02.2026).
3. *Маралова, Е. А.* Постдипломное образование педагогов: праксиологический контекст: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 /Е. А. Маралова. – Великий Новгород, 2006. – 421 с.

ДВОЙНИН АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, ул. Мясницкая, 20, advoinin@hse.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРТИЗЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье кратко рассматриваются процессы трансформации экспертизы исследований в области образования в контексте перехода к доказательной парадигме. Выявляются актуальные проблемы традиционных экспертных подходов и формулируются дополнительные вызовы, требующие рефлексии.

Ключевые слова: экспертиза; экспертиза научных исследований; доказательная педагогика; исследования образования; педагогические исследования.

В последние годы в связи с внедрением принципов доказательности в науку об образовании в академическом сообществе актуализировалась дискуссия о качестве исследований, объектом которых выступает образовательная реальность (В. С. Лазарев, С. А. Писарева, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына и др.). Опубликованные в 2023 году методические рекомендации по применению критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании [2] задают важный вектор повышения качества научных изысканий и развития данной области знаний. Вместе с тем встает весьма значимый вопрос о том, какими должны быть процедуры экспертизы, способные обеспечить не формальное соответствие, а реальную методологическую строгость исследований.

С 2016 года на базе Московского городского педагогического университета нами ведется последовательная и планомерная работа по улучшению экспертизы – по разработке и совершенствованию новых стандартов экспертной оценки научных исследований в сфере образования, компетентностных моделей экспертов и организационных форм этико-методологической экспертизы. Некоторые результаты работы ранее были опубликованы, например, в [1]. Их обобщение позволило выявить актуальные проблемы экспертизы.

Традиционная система оценки, регламентированная нормативными документами, фокусируется преимущественно на содержательных аспектах исследования: актуальности, научной новизне, теоретической и практической

значимости, содержании выводов. При этом критически важные с точки зрения доказательности стороны – операционализация ключевых понятий, верифицируемость гипотез, валидность и надежность диагностических методов, адекватность дизайна исследования, статистических процедур – нередко остаются за рамками экспертного внимания.

Данная ситуация обусловлена несколькими факторами. Во-первых, экспертиза в науках об образовании в значительной степени опирается на субъективный профессиональный опыт и традиции определенной научной школы, что снижает объективность и качество экспертных оценок. Во-вторых, отсутствует специализированный стандарт и инструментарий, позволяющий эксперту последовательно оценивать методологическую корректность работы. В-третьих, компетентность в области современных исследовательских методологий, математической статистики и исследовательской этики не является автоматическим следствием наличия ученой степени, что требует разработки систем подготовки и сертификации экспертов, а также разделения экспертных функций в соответствии с зонами компетентности экспертов.

Помимо указанных проблем, экспертиза исследований в сфере образования сталкивается с рядом дополнительных вызовов, требующих специального акцентирования:

1. Современный тренд в сторону развития так называемой «открытой науки» (open science) с практикой пререгистрации исследований, открытым доступом к материалам и данным, общедоступностью научных публикаций, открытым рецензированием и вовлечением в научную деятельность широкой общественности опережает традиционные процедуры экспертизы и создает риски распространения методологически «сырых» выводов, псевдонаучного контента [3], несет риски подмены оценки реального научного вклада проверкой формального соответствия стандартам открытости.

2. Развитие современных нейросетевых моделей искусственного интеллекта ставит вопросы об экспертной оценке авторства научных исследований, а также использования данных моделей как средства экспертной деятельности с целью ее оптимизации и убыстрения.

Подводя итог, можно заключить, что переход к доказательной парадигме в науках об образовании невозможен без параллельной трансформации процедур экспертизы. Это предполагает обновление нормативных требований, разработку экспертных стандартов, методического обеспечения и системы подготовки экспертов.

Список литературы

1. *Геворкян, Е. Н.* Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами /Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, А. М. Двойнин //Педагогика. – 2018. – № 11. – С. 66–73.

2. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» /Под науч. ред. В. М. Филиппова. – М.: РАО, 2023. – 22 с.

3. *Романцова, В. К.* К проблеме восприятия квазинаучного контента в современных условиях информатизации и цифровизации /В. К. Романцова //Ананьевские чтения – 2024. 80 лет общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете: материалы международной научной конференции /Под ред. С. Н. Костроминой и А. Е. Ловягиной; отв. ред. В. И. Прусаков. – Нижний Новгород: Союзкниг, 2024. – С. 188.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Современное российское общество и российское образование связывают пути устойчивого развития с опорой на общие гражданские ценности (патриотизма, духовно-нравственные, этические и др.). Выработанный методической наукой последних десятилетий аксиологический подход является образовательной стратегией, учитывающей лучшие традиции и прогрессивные инновации, обеспечивающие успешность, устойчивость, продвижение педагогического образования как ценностного ресурса развития общества, обновления школы и вуза в соответствии с актуальными вызовами.

Ключевые слова: ценность; аксиологический подход; концептосфера; конструктор; среда.

Аксиологическая направленность российского образования отражает гуманистическую сущность государственной политики, запросы современного российского сообщества, высокий статус русского языка (государственного, родного, международного). Подготовка учителя для школы в Российской Федерации призвана объективировать новые цели образования – аксиологические, или ценностносодержащие.

В соответствии с достижениями русистики и методической науки следует активизировать интеллектуальную готовность педагога к совершенствованию в русском языке: к осознанию авторитета духовности, рациональности и эмоциональности русского языка, его научной ценности; к пониманию взаимодействия внутренних характеристик языка с внешними факторами: исторической обстановкой, культурными преобразованиями, техническими достижениями, появлением искусственного интеллекта и др.

Педагог, независимо от предметной направленности в профессиональной деятельности, должен иметь в своих личностных ориентациях позицию ценностного отношения к русскому языку – языку культуры, науки, духовности, личностного развития, социального и эмоционального интеллекта и др. Формирование такой же позиции у школьников – ответственная миссия педагога. Труды мыслителей языка и великих педагогов прошлого и настоящего убеждают в значимости и приоритете конструктора и концепта ценность

(Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. Ф. Лосева, Б. С. Гершунского, В. А. Сластёнина, В. Г. Костомарова, И. Г. Добродомова, Л. Ю. Максимова, Д. Н. Шмелёва, М. Т. Баранова, В. В. Бабайцевой, Г. Г. Городиловой, Т. К. Донской, Т. А. Ладыженской и др.). Научные труды в области ценностно-ориентированного школьного и вузовского образования, особенно при подготовке педагога, заложили основы для создания и развития научной школы «Аксиологическая лингвометодика: теоретические и мировоззренческие аспекты преподавания русского языка», рассматривающей приоритетность фактора ценности в профессиональной деятельности педагога в широком диапазоне методических подходов: аксиологического как доминантного, лингвокультурологического, исторического, креативного, конструктивно-семантического, эстетического, метапредметного и др. Каждый из этих подходов как стратегическое направление самоценен, но все они объединены ключевым понятием ценности содержания. Именно это позволяет интегрировать подходы в современной методологии профессиональной подготовки педагога.

Профессионализация педагога требует трансформации форм деятельности, преодоления сложившихся стереотипов, осознания роли наставника как ценностноориентирующей ученика, формирования собственной компетенции в области педагогической интеграции. Методика высшей школы должна способствовать представлению будущего педагога о различных моделях интегрированного плана с общим основанием ценности и войти в учебные программы вузов в качестве аксиологической. Для настоящего момента и перспективы профессионального развития важно профессиональное отношение к инновационным технологиям, к искусственному интеллекту, которое также должно исходить из позиции ценности соблюдения базового принципа – человекоцентричности «не навреди».

Общая стратегия педагогического образования в Московском педагогическом государственном университете направлена на создание учебной и воспитывающей среды как социально-культурной путём аксиологизации, многоуровневая структура которой строится вокруг ядра – ценностно-ориентированной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. Монография /М.: МПГУ, 2019. 212с.

2. Аксиологические приоритеты в современной лингвометодике: монография / [А. Д. Дейкина, Г. М. Кулаева, О. Н. Левушкина и др.]; [науч. ред.: А. Д. Дейкина; ред. и сост.: О. Н. Левушкина, В. Д. Янченко]. [Электронное издание сетевого распространения]. Москва: МПГУ, 2025. 214 с.

3. *Дейкина А. Д.* Аксиологичность педагогического сознания учителя как основа формирования ценностных ориентаций учащихся /Начальная школа, №11, 2024, С.3-6.

4. *Дейкина А. Д.* Ценностные ориентиры учителя в системе обучения русскому языку /Начальная школа, №11, 2025, С.3-6

5. *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Кулаева Г. М., Янченко В. Д.* Ценностно ориентированное обучение русскому языку как приоритет нашего времени (к юбилею научной школы аксиологической лингвометодики) /Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 4. С. 7–17.

ДЗИОВ АРТУР РУСЛАНОВИЧ
кандидат филологических наук, доцент, ректор, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет», Курганская область, г.
Шадринск, ул. Карла Либкнехта, зд. 3, artur.dziov@yandex.ru

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТЬ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА ШАДРИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье рассматривается опыт Шадринского государственного педагогического университета по организации непрерывного педагогического образования, построенного на принципах практикоориентированности, преемственности и консолидированности. Объединяющим началом этого процесса выступает педагогическая практика, которая позволяет охватить круг учреждений, вовлеченных в образовательный процесс и обеспечить студенту быструю профессионализацию и успех в будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; педагогические классы; двухуровневая система обучения; педагогическая практика; повышение квалификации.

В условиях, когда актуальным вызовом является формирование суверенной национальной системы образования, появляются новые задачи, влекущие за собой стратегические изменения и поиски эффективных подходов к совершенствованию образовательной сферы. Одним из таких подходов выступает принцип непрерывности педагогического образования, коррелирующий с устоявшимися традициями отечественной педагогики, а главное – решающий задачи подготовки высококвалифицированного грамотного педагога, самосовершенствующегося на протяжении всей его профессиональной жизни. В процесс непрерывного образования включены все педагогические вузы России, в том числе – Шадринский государственный педагогический университет (ШГПУ). Определенным результатам этого опыта посвящена данная статья.

Целью непрерывного педагогического образования ШГПУ является формирование такого учителя, который в ближайшие десятилетия поведет за собой школу и детей. Он обладает критическим мышлением, цифровой грамотностью, способен к саморазвитию, командной работе, навыками работы с искусственным интеллектом, открыт к прогрессивным форматам профессионального взаимодействия. Для реализации этой цели требуется вза-

и взаимодействие федеральных и муниципальных организаций, связанных со сферой образования [1], и ШГПУ стал консолидирующим ресурсным центром в Курганской области и близлежащих регионах.

Для привлечения в образовательную среду педагогически одаренной талантливой молодежи важна работа по популяризации педагогической профессии, поэтому ШГПУ начинает работу по формированию педагогических кадров еще в психолого-педагогических классах (педклассах), сеть которых вуз запустил в 2022 г. (сейчас их 66: 47 в Шадринске и 19 в муниципальных округах). Своеобразным экспериментом деятельности педклассов стало привлечение студентов-практикантов к работе: они проводят профориентационные мероприятия, конкурсы индивидуальных проектов, профильные смены для обучающихся педклассов в детском оздоровительном лагере «Салют» и в комплексе отдыха и развития Чумляк.

Так сложилось, что именно педагогическая практика стала связующим звеном всех форм непрерывного образования. В ШГПУ она традиционно выступает важным компонентом практикоориентированного подхода и непрерывности, ведь все виды практик направлены на поэтапное формирование учителя будущего. Вуз направляет студентов-старшекурсников на практику в образовательные учреждения с перспективой дальнейшего трудоустройства. Поэтому, как правило, уже в начале последнего года обучения будущий выпускник ШГПУ знает, в какое образовательное учреждение он пойдет работать, где его ждут для подписания трудового договора.

Еще одной экспериментальной формой внедрения принципов непрерывности педагогического образования стала открывшаяся для старшекурсников возможность заниматься педагогической деятельностью под руководством опытного наставника. Это позволяет им проходить раннюю и быструю профессионализацию и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, основанный на собственном профессионально-педагогическом опыте. Сейчас в сфере образования работает 17% от контингента очного отделения ШГПУ.

Организация непрерывного образовательного процесса по принципу преемственности, акцент на практикоориентированное обучение, качественное методическое и научно-педагогическое сопровождение молодых педагогов, модернизация материально-технической базы привели к повышению эффективности работы ШГПУ. Так, в июне 2025 г. Министерством труда России был сформирован рейтинг университетов на основании двух важнейших показателей: доля трудоустроенных выпускников на второй год после окончания учебного заведения и средняя месячная медианная зарплата выпускников за аналогичный период [2]. ШГПУ показал хороший результат: 13 место из 45, что для вуза российской провинции может считаться победой.

Таким образом, использование практикоориентированного подхода в условиях непрерывного педагогического образования с опорой на педагогическую практику как связующее звено является неременным условием повышения эффективности работы вуза.

Список литературы

1. Российская Академия Образования: сайт. – URL: <https://rusacademedu.ru/news/v-rao-proshla-konferenciya-posvyashhennaya-nepreryvnomu-pedagogicheskomu-obrazovaniyu/?ysclid=mlp0p8s67k958453375> (дата обращения: 17.02.2026). Текст: электронный.
2. Национальные рейтинги по трудоустройству выпускников образовательных организаций высшего образования: сайт. – URL: https://trudvsem.ru/ratings_education_organizations/universities (дата обращения: 17.02.2026). Текст: электронный.

ДОЛГАНОВА НАДЕЖДА ФИЛИППОВНА
старший преподаватель кафедры информатики; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ), Томская область, г. Томск, ул. Киевская, д. 60; dolganovanf@tspu.edu.ru

САРТАКОВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и управления образованием; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ), Томская область, г. Томск, ул. Киевская, д. 60; lopolit@rambler.ru

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Раскрываются особенности системы подготовки магистрантов педагогического вуза к профессиональной деятельности в сельской школе. Акцентируется направленность подготовки на формирование профессиональной компетентности магистрантов в области проектирования и реализации образовательного процесса в сельских общеобразовательных организациях, в том числе средствами персональных образовательных траекторий. Описаны создаваемые в вузе условия для фундаментальной психолого-педагогической подготовки студентов, включающей освоение полифункционального формата профессиональной деятельности. Отдельное внимание уделяется становлению у магистрантов навыков применения метаметодического подхода.

Ключевые слова: магистратура педагогического вуза; сельская школа; система подготовки сельского учителя.

В современных условиях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года кадровое обеспечение сельских общеобразовательных организаций выступает ключевым условием достижения глобальной конкурентоспособности отечественного образования. Особую роль в решении этой задачи играет магистратура педагогического вуза.

Система подготовки педагогов для работы в сельской школе в педагогическом вузе представляет собой целостный процесс, нацеленный на формирование у будущих учителей специальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях сельской образователь-

ной среды [4]. Данная система опирается на теоретические основы, включающие научные сведения о специфике работы учителя в сельской школе и историко-педагогические модели их профессионального образования [1, 3].

Система подготовки структурирована в виде четырех взаимосвязанных компонентов [2]: концептуально-целевого, содержательно-технологического и оценочно-результативного, а также организационно-методического сопровождения. Теоретическую основу исследования составляет интеграция трех методологических подходов: системно-деятельностного, компетентностного и субъектно-ориентированного. Содержательно-технологический компонент реализуется через технологии пропедевтической, сессионной и практической деятельности с применением цифровых инструментов, включая специализированный журнал «Я-как-Проект». Организационно-методическое сопровождение обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий и поддержку обучающихся в освоении дисциплин, практик и научно-исследовательской работы. Оценочно-результативный компонент включает критерии сформированности профессиональной компетентности, удовлетворенности участников образовательного процесса и позитивных изменений в психосоциальном развитии магистрантов.

Особое внимание в системе подготовки уделяется становлению у магистрантов навыков применения метаметодического подхода. Это позволяет будущему педагогу осваивать общие основы преподавания различных дисциплин и комплексно формировать метапредметные результаты. Такой подход дает возможность адаптировать содержание образования к локальному контексту и проектировать междисциплинарные занятия для разновозрастных групп, что является характерной чертой сельской школы [2, 3].

Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации магистерской программы «Педагогика сельской школы» в ТГПУ продемонстрировали высокую эффективность разработанной системы подготовки учителей к профессиональной деятельности в сельской школе в условиях магистратуры педагогического вуза и продуктивность профессиональной деятельности выпускников данной программы.

Система подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в сельской школе в педагогическом вузе представляет собой целостный механизм, объединяющий фундаментальную психолого-педагогическую подготовку, освоение полифункционального формата деятельности и современные цифровые технологии. Реализация данной системы в условиях магистратуры позволяет обеспечить кадровый потенциал сельских школ квалифицированными специалистами, способными не только преподавать

учебные дисциплины, но и выступать агентами социальных изменений, сохраняя и развивая культурную идентичность сельских территорий.

Список литературы

1. Долганова Н. Ф. Магистерская программа как механизм организации профессионального развития учителей региона /Н. Ф. Долганова, Е. Е. Сартакова //Педагогика сельской школы. – 2022. – № 4 (14). – С. 124–141. DOI: 10.20323/2686-8652-2022-4-14-124-141.

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

3. Шерайзина Р. М. Подготовка современного учителя к работе в сельской школе: ведущие компетенции и индивидуализированные модели организации профессионального развития /Р. М. Шерайзина, М. В. Александрова, С. А. Тращенко //Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 6 (58). – С. 29–37. – DOI: 10.23951/2307-6127-2024-6-29-37.

ДРУЖИНИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Тамбовский государ-
ственный университет имени Г.Р. Державина» Г. Тамбов, ул. Интернацио-
нальная, д.33 drugininaan@yandex.ru

ПРИНЦИП САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается принцип саморегулируемого обучения как теоретическое положение, обеспечивающее эффективную профессиональную подготовку к особому виду педагогической деятельности – вожатской. На основе данного принципа разработана технология саморегулируемого обучения в подготовке студентов-будущих педагогов к вожатской деятельности.

Ключевые слова: студенты-будущие педагоги; принцип саморегулируемого обучения; вожатская деятельность; практикоориентированное обучение.

С учетом современной государственной политики Министерством просвещения РФ разработаны Федеральная программа воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и Рекомендованные структура и содержание программы профессионального обучения по должности «Вожатый». Контекст вожатской деятельности, характеризующийся неординарными ситуациями, необходимостью быстро принимать ответственные решения, актуализирует разработку принципа саморегуляции обучения как основу профессиональной подготовки к ней студентов-будущих педагогов.

«Навык саморегулируемого обучения не статичный, а развиваемый в процессе учебы» [1], определен как результат технологии саморегулируемого обучения студентов-будущих педагогов.

Рассмотрим особенности применения принципа саморегуляции обучения в разработанной технологии на примере дисциплины «Основы вожатской деятельности» в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

На первом этапе преподаватель обсуждает и анализирует со студентами их практический опыт, поддерживает самооценку будущих педагогов своих профессиональных ресурсов и дефицитов, включения в проектную деятельность, формирование компетенций в области вожатской деятельности.

На этапе совместного целеполагания используются ресурсы Яндекс форм. При формулировании цели преподаватель обращает внимание на ценность и практикоориентированность дисциплины.

Определившись с индивидуальными целями, осуществляется включение студентов в проектную деятельность, будущие педагоги разрабатывают индивидуальный план выполнения проектных заданий для практических занятий, определяют формат выполнения проектных заданий.

Далее следует мотивация на выполнение проектных заданий, сопровождение выполнения заданий. Для формирования навыков саморегуляции применяются методы: кейс-стади (анализ реальных ситуаций вожатской деятельности), составление профессионального портфолио (накопление методических материалов), «Карты интеллекта» (визуализация связей между теоретическими понятиями), метод «6 шляп мышления» (развитие рефлексивных умений), образовательный квест (решение последовательности задач в условиях неопределённости), проектная деятельность [2].

В соответствии с индивидуальным планом студенты представляют результаты выполнения своих проектных заданий, получают обратную связь от преподавателя, одноклассников, проводят самооценку выполненного задания. Итоговая аттестация по дисциплине предполагает выполнение тестирования, решение кейса (конфликтной ситуации), создание и представление плана на день, проведение игр, демонстрацию навыков оказания первой доврачебной помощи.

По окончании реализации дисциплины и прохождении студентами-будущими педагогами вожатской практики определяется их удовлетворенность дисциплиной, в характеристиках с мест практики оценивается степень их подготовленности к должности вожатого. Эмпирические данные, полученные по итогам прохождения вожатской практики студентами ТГУ имени Г.Р. Державина, подтверждают высокую удовлетворённость обучающихся данной моделью подготовки и положительные оценки их профессиональной готовности со стороны администрации баз практики.

Таким образом, принцип саморегулируемого обучения – это теоретический базис развития универсальных компетенций студентов-будущих педагогов. На его основе разработаны этапы технологии саморегулируемого обучения (анализ практического опыта и самооценка профессиональных ресурсов и дефицитов; совместное целеполагание; включение в проектную деятельность и разработка индивидуального плана; мотивация и сопровождение реализации проектных заданий; представление результатов и обратная связь).

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых /Э. Ф. Зеер //Психологическая наука и образование. – 2004. – № 9 (3). – С. 5–11.

2. Гарашкина, Н. В. Технология организации проектной деятельности студента - будущего педагога для развития образовательной самостоятельности /Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина //Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5 (65). – С. 145-162.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматривается вопрос трансформации института наставничества как сквозной модели, универсального механизма, обеспечивающего непрерывность и интеграцию всех этапов профессионального становления педагога в рамках регионального университетского научно-образовательного комплекса.

Ключевые слова: образование; непрерывное педагогическое образование наставничества; региональный университетский научно-образовательный комплекс.

Современный этап модернизации педагогического образования в России характеризуется повышенным вниманием к проблеме преемственности между его уровнями. Традиционно существующие разрывы между школой, вузом и реальной педагогической практикой создают риски для формирования целостной профессиональной идентичности будущего педагога. В этой связи ключевой задачей становится поиск инструментов, способных обеспечить непрерывность профессионального становления педагога на всех этапах – от момента первого знакомства с профессией до момента вхождения в самостоятельную педагогическую деятельность.

Одним из таких инструментов выступает наставничество, которое сегодня перестает рассматриваться лишь как форма поддержки молодых специалистов и начинает выступать в качестве универсального механизма, обеспечивающего непрерывность и связность всех этапов профессионального становления [2, с. 288].

Наставничество в современной системе образования развивается в формате многоступенчатой целевой модели, предполагающей реализацию механизмов наставничества как в профессиональной педагогической среде, так и во взаимодействии педагогов и обучающихся в ученической среде, в разных

типах образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования [4, с. 275].

Следует отметить, что эффективность наставничества значительно возрастает, когда оно выстраивается как сквозной процесс. В рамках регионального университетского научно-образовательного комплекса это означает создание условий для преемственности наставнических практик:

на этапе довузовской подготовки – через наставничество над школьниками во время профориентационных смен, позволяющее сформировать первичный интерес к педагогической деятельности и помочь в осознанном выборе профессии [1, с. 294; 2, с. 130];

на этапе высшего образования – через вовлечение студентов в деятельность профессиональных сообществ и проектных групп под руководством опытных наставников из числа преподавателей и работодателей [1, с. 293];

на этапе дополнительного профессионального образования – через поддержку молодых специалистов в первые годы работы в образовательных организациях, помогая им преодолеть трудности адаптации и закрепиться в профессии [1, 289].

Такой подход позволяет не просто транслировать знания и навыки, но и обеспечивать передачу ценностно-смысловых установок педагогической деятельности, формируя у будущего педагога профессиональную идентичность. Наставник в данном контексте выступает ключевой фигурой, связывающей разные поколения педагогов и обеспечивающей сохранение и развитие лучших традиций отечественной школы [3].

Таким образом, интеграция наставнических практик в структуру регионального научно-образовательного комплекса позволяет преодолеть традиционную разобщенность уровней педагогического образования. Наставничество становится не просто дополнительной опцией, а системообразующим фактором, обеспечивающим непрерывность профессионального развития педагога, его успешную социализацию в профессии и формирование устойчивой ценностно-смысловой позиции.

Список литературы

1. Дутова Е. В. Наставничество как аспект реализации дополнительных образовательных программ и летних профориентационных смен школьников // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография / под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. – Москва: МАКС Пресс, 2024. – С. 287-300.

2. *Дутова Е. В.* Профорientационные смены вузов в системе организации внеучебной деятельности учащихся в каникулярный период //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Москва: РУДН, 2025. – С. 129-134.

3. *Бермус А. Г., Дутова Е. В.* Отечественная дидактика как историко-культурный феномен //Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография /под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. – Москва: МАКС Пресс, 2024. – С. 334-340.

4. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Фроленкова И. Ю.* Развитие института наставничества: от методологии к практике //Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: монография /под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. – Москва: МАКС Пресс, 2024. – С. 274-281.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлен опыт разработки методической системы лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта. Предлагаемая система интеграции технологий ИИ в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка включает пять блоков: языковые дисциплины, узкопрофильные профессиональные дисциплины, методические дисциплины, педагогическую практику и исследовательскую работу.

Ключевые слова: лингвометодическая подготовка будущих учителей; методическая система; педагогическая практика; исследовательская работа; ИИ-технологии.

В контексте лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка технологии искусственного интеллекта (ИИ-технологии) обладают уникальным дидактическим потенциалом, позволяя одновременно формировать иноязычную коммуникативную, методическую и исследовательскую компетенции. Однако анализ современных исследований, посвященных вопросам интеграции ИИ-технологий в обучение иностранному языку, показывает, что актуальные работы, как правило, фокусируются на частных аспектах использования ИИ, например, в обучении письменной речи, и не предлагают системной интеграции в образовательный процесс [1]. Таким образом, мы ставим перед собой цель разработать методическую систему лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе ИИ-технологий.

Предлагаемая методическая система представляет собой единый конструкт, состоящий из пяти последовательных блоков, обеспечивающих непрерывность профессионального становления будущего учителя иностранного языка [3: 210].

1. Языковые дисциплины (формирование иноязычной коммуникативной компетенции). Интеграция ИИ-технологий направлена на создание персонализированной среды для обеспечения дополнительной языковой и речевой практики во внеаудиторное время. За счет этого предоставляется возможным решать ряд учебных задач: формировать навыки иноязычной письменной речи средствами Replika AI, Character AI, ChatGPT, DeepSeek и др.; совершенствовать навыки устной речи с помощью нейросетей ELSA Speak и TalkPal; проводить автоматизированную оценку письменных работ с помощью нейросетей Grammarly и Criterion; и т.д.

2. Узкопрофильные профессиональные дисциплины (углубленная лингвистическая подготовка). В рамках данного блока решаются четыре комплексные педагогические задачи, которые могут быть делегированы ИИ. Во-первых, ИИ-технологии позволяют генерировать образовательный контент, например, создать структурированный теоретический материал, объясняющий грамматические или фонетические правила и явления. Во-вторых, использование корпусных технологий на базе ИИ направлено на выявление частотности употребления лексики, коллокаций и регистров речи. В-третьих, ИИ способен выполнять функцию педагогического планирования, разрабатывая планы учебных занятий или их фрагментов. В-четвертых, ИИ-технологии активно используются для создания контрольно-измерительных материалов и проведения тематического или формирующего контроля [2].

3. Методические дисциплины (формирование методической компетенции). ИИ выступает в роли активного помощника будущего учителя иностранного языка и позволяет решать две ключевые задачи. Первая задача связана с реализацией педагогического планирования с помощью нейросетей. При этом следует отметить важность первоначального обучения классической методике для последующей критической оценки решений от ИИ и выявления в них потенциальных методических ошибок. Вторая задача связана с разработкой дидактических материалов с помощью методических нейросетей Twee и Magic School, позволяющих проводить мгновенную адаптацию аутентичных текстов под языковой уровень обучающихся, а также создавать серии тренировочных упражнений и коммуникативных заданий.

4. Педагогическая практика (синтез теории и практики). Практика выступает системообразующим звеном в подготовке педагогических кадров. ИИ используется на этапах стратегического планирования, разработки учебно-методического обеспечения и непосредственного проведения обучения. Использование ИИ-технологий позволяет снизить рутинную нагрузку на практиканта и обогатить его первый педагогический опыт современными технологиями [4: 141-142].

5. Исследовательская работа (формирование исследовательской компетенции). Интеграции ИИ в научно-исследовательскую работу студентов носит дискуссионный характер ввиду риска развития «галлюцинаций» у нейросетей и необходимости соблюдения ряда этических норм и ограничений. Согласно действующим стандартам РФ, ИИ не может выступать автором исследовательской работы. В связи с этим необходимо разграничивать функции между тремя участниками учебного процесса. Сложные интеллектуальные и творческие задачи остаются за педагогом и студентом, а ИИ делегируются вспомогательные технические задачи: поиск информации, обработка данных, создание наглядных примеров, форматирование текста, и т.д. [5: 95].

Разработанная методическая система представляет собой целостную структуру из пяти взаимосвязанных блоков, последовательно формирующих профессиональную компетенцию будущего учителя иностранного языка. Однако для ее эффективной реализации требуется также пересмотр учебных планов и введения дополнительных дисциплин, направленных на формирование цифровых компетенций, а именно навыков работы в цифровой обучающей среде.

Список литературы

1. *Евстигнеев М. Н.* Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта //Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 18-24.
2. *Евстигнеев М. Н.* Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 913-926.
3. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка //Язык и культура. – 2025. – № 69. – С. 204-219.
4. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Использование студентами педагогических специальностей технических решений на основе искусственного интеллекта в ходе педагогической практики //Перспективы науки и образования. – 2025. – № 4(76). – С. 135-150.
5. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов //Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28, № 1. – С. 85-101.

СОБЫТИЙНО-НАРРАТИВНАЯ ПРИРОДА ЦИФРОВЫХ МЕДИАПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

Исследуется потенциал цифровых медиапрактик для профессионально-личностного становления будущих педагогов через событийно-нарративный подход. Анализ участия 1400 человек в онлайн-фестивале показывает, что создание контента на основе семейных историй формирует личностные смыслы. 94% участников отметили углубление понимания истории, 88% — усиление гордости. Формируются нарративы гражданской идентичности. Цифровые образовательные события эффективны для развития педагогов.

Ключевые слова: событийно-нарративный подход; профессиональное становление; цифровые медиапрактики; образовательное событие; нарратив; подготовка педагога.

Современное педагогическое образование нуждается в технологиях, формирующих не только знания, но и ценностно-смысловую сферу будущего учителя. Событийно-нарративный подход выступает перспективным методологическим основанием: образовательное событие понимается как явление, выходящее за границы обыденности и порождающее новые смыслы [3, с. 40]. П. Ю. Ежов и О. В. Новикова [1, с. 18] выделяют три взаимосвязанных компонента личностного потенциала, развитие которых наиболее эффективно в специально организованных образовательных событиях с элементами неопределенности, достижения и внешнего давления. В отличие от рутинного мероприятия, подлинное событие предполагает эмоциональное проживание и личностное открытие. И. Я. Мурзина и Н. А. Симбирцева [4, с. 5] подчеркивают, что медиапрактики в цифровой среде требуют сохранения баланса между технологическими возможностями и ценностным наполнением, что особенно значимо для педагогического образования.

Цифровая трансформация открывает новые горизонты для событийно-нарративных практик. Участие молодежи в создании социально значимого контента может рассматриваться как образовательное событие в гибридном пространстве. Как отмечает Е. А. Никитина [5, с. 4], нарратив в педагогике активизирует «живое» знание через осмысление личного опыта.

Эмпирической базой выступил Международный онлайн-фестиваль «Победа за нами!», объединивший 1400 участников из 45 регионов России и 12 стран. Проанализировано 532 работы, проведен опрос 50 респондентов и интервью с 5 членами жюри. Количественные результаты: 94% отметили углубление понимания истории, 88% – усиление гордости. Эмоциональный отклик: гордость (82%), вдохновение (52%), сопереживание (40%). Онлайн-формат получил высокую оценку (82%), среди сельских жителей – 94%.

Качественный анализ выявил три категории работ. «Семейная память» (65%) – проекты о родственниках-участниках войны, создающие личный нарратив. Как отметил эксперт, «10-летний участник снял фильм о поисках могилы прадеда. Без пафоса, но искренне». Это подтверждает идею Е.А. Никитиной [5, с. 8] о рождении «живого знания». Категории «Художественное осмысление подвига» (33%) и «Символическая репрезентация» (2%) демонстрируют преломление исторических смыслов через творчество. Смысловые доминанты всех работ: «благодарность предкам», «преемственность поколений», «ценность мирной жизни».

Ключевым критерием оценки эксперты назвали «связь с семейной историей», что перекликается с положением о личностном измерении события. Как отмечает В. В. Лобанов [3, с. 39], событийный характер утрачивается без возможности личного выбора и рефлексии. Выявленные риски указывают на необходимость методического сопровождения – задачи педагога-наставника.

Создание цифрового нарратива погружает в исследование, требует рефлексии и вербализации отношения, развивая субъектность. Публичная презентация превращает индивидуальный акт в социально разделенное событие. Л. В. Федина с соавторами [2, с. 16] подчеркивают, что личностные качества (self skills) выступают ядром профессиональных компетенций. Участие в таких проектах развивает эмпатию, рефлексивность, способность к смыслообразованию.

Таким образом, фестиваль выступает образовательным событием, соединяющим прошлое и настоящее, индивидуальное творчество и коллективную память. Цифровые медиапрактики, построенные на принципах событийности и нарратива, позволяют преодолеть отчужденность знания, переводя его в плоскость личностного опыта, что открывает перспективы для проектирования развивающих образовательных событий в подготовке будущих педагогов.

Список литературы

1. *Ежов, П. Ю.* Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза /П. Ю. Ежов, О. В. Новикова //Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(57). – С. 17-23.
2. Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета /Л. В. Федина, Ж. Ю. Брук, Л. М. Волосникова, С. В. Игнатжева //Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 2. – С. 9-33.
3. *Лобанов, В. В.* Образовательное событие как педагогическая категория /В. В. Лобанов //Образование и наука. – 2015. – № 1(120). – С. 33-43.
4. *Мурзина, И. Я.* Медиапрактики в цифровой среде: образовательный контекст /И. Я. Мурзина, Н. А. Симбирцева //Управление культурой. – 2024. – Т. 3, № 4(12). – С. 3-10.
5. *Никитина, Е. А.* Нарративный подход в обучении будущих педагогов: ценностные основания реализации /Е. А. Никитина //Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 6.

ЗАЙЦЕВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя Ивановской области, Z_A_S@rambler.ru

КРЫЛОВА ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА

преподаватель, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя Ивановской области, julenskaag@mail.ru

МОДЕЛЬ ЦИФРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Цифровая трансформация общества и активное внедрение цифровых технологий в систему образования требует от выпускников педагогических направлений вуза – будущих учителей высокого уровня ИКТ-компетентности. В Шуйском филиале Ивановского государственного университета на всех педагогических направлениях подготовки бакалавриата спроектирована и успешно реализуется модель цифровой подготовки будущего педагога. В статье охарактеризована последовательность и содержание специализированных дисциплин и практики цифровой подготовки будущего педагога в вузе.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования; подготовка будущих педагогов; вуз; студенты; ИКТ-компетентность; модель.

Одним из концептуальных и приоритетных направлений развития Российского государства в настоящее время является «обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере» [119]. Стремительное развитие информационных технологий и, как следствие, возрастание потребности у пользователей в использовании этих технологий в различных сферах деятельности привели к значительной зависимости качества учебного процесса и его результатов на любых ступенях образования как от ресурсного наполнения и функциональности цифровой образовательной среды, так и от квалификации педагогических работников.

Успешное решение обозначенных стратегических задач и активное внедрение цифровых технологий в систему образования требует от выпускников педагогических направлений вуза – будущих учителей высокого уровня ИКТ-компетентности. Каждый вуз планирует и реализует данную задачу и осуществляет в данном направлении плановую учебно-воспитательную деятельность. В Шуйском филиале Ивановского государственного университета

на всех педагогических направлениях подготовки бакалавриата спроектирована и успешно реализуется модель цифровой подготовки будущего педагога, которая базируется на дисциплинах и практиках коммуникативно-цифрового модуля и включает в себя изучение следующих дисциплин: «ИКТ и медиаинформационная грамотность»; «Учебная практика, технологическая (проектно-технологическая) практика»; «Электронная школа XXI века»; курсы по выбору: «Дистанционные технологии в образовательном процессе школы» или «Мультимедиа технологии в образовании».

ИКТ и медиаинформационная грамотность (1 курс 2 семестр). Понятие медийной и информационной грамотности. Киберсоциализация личности. Сферум как коммуникативная площадка в условиях современного образовательного пространства. ИКТ в педагогических измерениях. Педагогический эксперимент. Возможности и основные функции Office 365 в профессиональной деятельности педагога. Возможности и основные функции Microsoft Word в профессиональной деятельности педагога. Технологии визуализации информации. Информационные технологии в образовании. Возможности и основные функции Microsoft Excel для обработки информации. Числовые характеристики выборки. Основы корреляционного и регрессионного анализа данных педагогических измерений. Возможности и основные функции интерактивной среды GeoGebra. Возможности и основные функции программы «Педагогическая статистика» для математической обработки и анализа данных. Статистические методы обработки и анализа данных педагогического эксперимента.

Проектно-технологическая практика (по окончании 1 курса). Знакомство с информационными технологиями и коммуникационными технологиями, используемыми в образовательном процессе образовательной организации. Выполнение индивидуальных проектов по созданию образовательного продукта средствами информационных и коммуникационных технологий. Сбор и систематизация статистических данных в соответствии с индивидуальным заданием.

Электронная школа XXI века (4 курс) Использование ИКТ и их сервисов в образовании. Использование ИКТ в управлении образовательным учреждением. Электронные образовательные ресурсы. Программные средства учебного назначения. Проектирование и разработка электронных учебных материалов. Технологии визуализации учебного материала.

Дистанционные технологии в образовательном процессе школы (5 курса). Основные дидактические понятия дистанционного обучения. Системы поддержки дистанционного обучения. Современные педагогические технологии, применяемые в дистанционном обучении. Moodle как базовая

платформа СДО: основные характеристики системы. Методики организации дистанционного обучения. Планирование дистанционного курса.

Мультимедиа технологии в образовании. Основы мультимедиа. Технические и программные средства мультимедиа. Информационные мультимедиа-ресурсы для общего среднего образования. Гипертекст и гипермедиа в школе. Мультимедиа-ресурсы сети Интернет. Психолого-педагогические особенности использования мультимедиа в образовании. Разработка мультимедиа-ресурсов образовательного назначения.

Учебные дисциплины взаимосвязаны как методически, так и логически, что позволяет студентам последовательно осваивать их содержание. Тесная взаимосвязь описанных дисциплин с методическими дисциплинами, педагогическими практиками и воспитательной деятельностью вуза обеспечивает практико-ориентированный характер подготовки студентов.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (ред. от 21.07.2020). Режим доступа: свободный. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 10.02.2026).

ЗАХАРОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,
mazaharova@rambler.ru

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕФИЦИТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

В статье рассматривается реализация инновационной модели подготовки педагогических кадров с целью преодоления разрыва между традиционной предметной подготовкой учителей и новыми требованиями к организации воспитательной работы. Ключевой идеей модели выступает создание открытого образовательного пространства, интегрирующего учебную, научную и внеучебную деятельность. Особое внимание уделяется роли культурно-исторической среды региона и деятельности студенческого педагогического отряда «Бонус» как ресурса формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагог; федеральная инновационная площадка; открытое образовательное пространство; воспитательная работа.

Современная образовательная политика после внесения в 2020 г. изменений в ФЗ «Об образовании в РФ» определяет воспитание как обязательный компонент основной образовательной программы на всех уровнях подготовки. Это требует пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров: сегодня вузам предстоит готовить специалистов, владеющих методологией проектирования, реализации и оценки воспитательной работы. Ответом на этот запрос стал инновационный проект Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, который с сентября 2023 года в статусе федеральной инновационной площадки реализует подготовку по совмещенным профилям «Начальное образование» и «Организация воспитательной работы».

Актуальность проекта обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами: трансформация теории воспитания, изменение методов и целевых ориентиров; общественный запрос на иной идеал личности; ценности воспитания приобретают уровневую конкретику: от усвоения базовых норм к формированию ценностных отношений и полноценного опыта поведения,

основанного на принятых ценностях. Подготовка педагога, способного выстраивать такую многоуровневую траекторию, требует выхода за рамки традиционной модели обучения.

Современные исследования фиксируют ряд дефицитов: отсутствие опыта (84,3% студентов не имеют педагогического стажа; 55,6% не организовывали воспитательные мероприятия на практике; только 11% участвовали в вузовских воспитательных мероприятиях); неготовность к реализации воспитательного потенциала предмета (15,4% будущих педагогов не считают необходимым осуществлять воспитание на уроке; лишь 9% смогли назвать содержательные линии предмета для воспитания) [1]. Кроме того, отмечается наличие противоречия между гуманистическими установками, формируемыми в вузе, и реалиями цифровой социализации и дистанционного обучения. Николаев В.А. и др. обосновывают важность национального самосознания как стратегической цели воспитания в условиях современных политических вызовов и фальсификации истории [2].

В контексте нашего проекта интересен опыт Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского – модель «погружения» в воспитательную среду: студенческие тематические смены; научное студенческое общество как институт воспитания и наставничества, формирования устойчивых профессиональных связей; инструктивно-методический лагерь – симуляция реальной работы вожатого-воспитателя до выхода на практику [3].

В основе модели, разработанной нами, лежит идея открытого образовательного пространства, интегрирующего учебную, научную и внеучебную деятельность в условиях живого межкультурного, межличностного и профессионального общения. Важным ресурсом выступает воспитательный потенциал среды – города Ельца, Липецкого региона, их культурно-исторического наследия, формирующих у будущих педагогов мировосприятие, ценностные установки и способы профессиональной самореализации. Особое место занимает студенческий педагогический отряд «Бонус».

Инновационный характер проекта обеспечивает синергетический эффект: практико-ориентированность, самоорганизация образовательных систем, вовлеченность студентов в реальную профессиональную деятельность – все это создает иную образовательную реальность. Университет перестает быть транслятором знаний и превращается в проектировщика воспитательной среды, способного готовить кадры, соответствующие новому социальному заказу.

Список литературы

1. *Бордонская Л. А.* Результаты исследования мнения будущих педагогов о воспитательной деятельности в современных социокультурных условиях /Л. А. Бордонская, Е. А. Игумнова, Ю. Ю. Левданская и др. //Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 59.

2. *Николаев В. А.* Подготовка будущих педагогов к использованию этнопедагогики в процессе формирования национального самосознания подростков /В. А. Николаев, С. Н. Селиверстов, Е. А. Гринева и др. //Ученые записки Орловского государственного университета. – 2023. – № 3 (100). – С. 279-284. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-100-3-279-284

3. *Щелина Т. Т.* Модель подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в современной школе: из опыта Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского /Т. Т. Щелина, Е. В. Лёвкина, Э. Г. Патрикеева и др. //Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2025. – № 4 (80). – С. 252-260. – DOI 10.52452/18115942_2025_4_252

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования на примере освоения учебной дисциплины «Педагогика», обоснована возможность интеграции информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс и описаны конкретные приемы ее реализации в подготовке педагогических кадров. На основе структуры понятия «цифровая грамотность педагога» определены цифровые инструменты и минимальный перечень педагогических приемов, которыми должны овладеть студенты в ходе обучения. В работе раскрывается авторский подход к интеграции цифровых инструментов в изучение всех разделов педагогики: дидактики, теории воспитания и основ управления. Представленные результаты могут быть использованы для обновления содержания программ по учебной дисциплине «Педагогика» для студентов педагогических специальностей университетов.

Ключевые слова: педагогическое образование; педагогика; цифровая грамотность; контекстное обучение.

Подготовка педагогических кадров в современных условиях должна осуществляться с учетом цифровизации образования. Будущие учителя обладают цифровой грамотностью, т.е. набором «умений и навыков обращения с разнообразными цифровыми технологиями в личных интересах пользователя» [2, с. 167]. Однако в период обучения в университете на её основе необходимо сформировать профессиональную цифровую компетенцию – более сложное образование, которое представляет собой совокупность умений и навыков, позволяющих будущему педагогу использовать гаджеты для проектирования образовательной среды.

Формирование цифровой компетенции у студентов педагогических специальностей осуществляется в результате освоения целого комплекса учебных дисциплин, причем пропедевтический этап связан с изучением предмета «Информатика» на уровне общего среднего образования. Основной этап формирования цифровой компетенции будущих учителей связан с освоением дисциплин психолого-педагогического цикла.

В структуре цифровой грамотности исследователи [1; 2] выделяют пять компонентов: 1) информационный – работа с цифровым контентом; 2) технологический – «работа с компьютером как средством или инструментом» [2, с. 168]; 3) мультимедийный – работа с медиаконтентом; 4) социокоммуникативный – навыки коммуникации в цифровой среде; 5) мотивационный – позитивное «отношение и установки к технологическим инновациям» [2, с. 169].

При изучении учебной дисциплины «Педагогика» студенты должны освоить навыки применения гаджетов для проектирования дидактического контента и разработки с помощью цифровых инструментов интерактивных упражнений/заданий, а также снять психологический барьер, который может препятствовать использованию средств цифровизации и ИКТ в учебном процессе. В рамках лекционного курса для получения оперативной обратной связи преподаватель может проводить рефлексию и проверку первичного понимания материала с помощью онлайн-инструментов, например, опроса, созданного на основе Google-формы или Google-таблицы, задания на сервисе LearningApps.org. Этот вид деятельности может стать примером эффективного использования цифровых инструментов, способствовать положительному отношению к их использованию в педагогической деятельности.

При изучении раздела «Дидактика» целесообразно предложить студентам на практических занятиях разработать и апробировать интерактивные учебные материалы: фрагменты урока заданного типа с использованием 1 – 2 цифровых инструментов. Студенты могут освоить возможности LearningApps, Quizizz, CoreApp, Learnis для разработки квестов, квизов, викторин; OnlineTestPad или иного ресурса – для проектирования онлайн-тестов; XMind, Padrlet, Canva и др. – для создания интеллект-карт. Названные ресурсы и аналогичные им могут использоваться в темах «Формы обучения», «Методы и средства обучения», «Контрольно-оценочная деятельность», «Формы и методы воспитания» и др.

При изучении основ управления в образовании студентов целесообразно знакомить с электронными журналами (в Беларуси используется на данный момент schools.by), онлайн-ресурсами для создания таймлайнов (Canva, Visme и др.), которые можно использовать для планирования образовательного процесса.

Результатом внедрения цифровых инструментов в процесс преподавания педагогики станет формирование положительного отношения к применению ИКТ в образовательном процессе, практических навыков по разработке и применению в обучении и воспитании цифрового дидактического контента, созданного самими студентами. Таким образом можно преодолеть существующее

ющее сегодня противоречие между высокими требованиями к цифровой грамотности педагога и фрагментарным использованием цифровых инструментов в преподавании психолого-педагогических дисциплин.

Список литературы

1. Полякова, В. А. Цифровая грамотность педагога: возможности региональной системы повышения квалификации /В.А. Полякова. – Текст: электронный //Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-pedagoga-vozmozhnosti-regionalnoy-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 01.03.2026).

2. Токтарова, В. И. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка /В.И. Токарева, О.В. Ребко. – DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177>. – Текст: электронный //Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – Т. 15. – № 2. – С. 165-177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-ponyatie-komponenty-i-otsenka> (дата обращения: 01.03.2026).

ИЛАЛТДИНОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, ФГБУ «Российская академия образования», заведующий Лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, ilaltdinova@raop.ru

БАЗАРНОВА НАДЕЖДА ДМИТРИЕВНА

старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д.1, nadyafedyakova@mail.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В РОССИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

В статье дан обзор состояния работы с молодыми педагогами в России в конце XIX - начале XX вв. Анализируются предпосылки возникновения наставничества, обусловленные реформами образования. Особое внимание уделяется таким формам сопровождения молодых учителей, как взаимодействие преподавателей учительских институтов с выпускниками, организация педагогических курсов, роль педагогической литературы и деятельность инспекторов народных училищ и земств. Делается вывод о том, что в указанный период сложились основы для становления наставничества молодых учителей в последующий период.

Ключевые слова: наставничество; молодой учитель; наставник; педагогическое образование.

Во второй половине XIX в. проблема адаптации молодых учителей в школе осознается как требующая специально организованных усилий. Реформа образования 1863 г. привела к расширению сети народных училищ и потребности в педагогах; в 1880-е годы развивались церковно-приходские школы; сформировался запрос на сопровождение педагога после получения образования.

Одной из форм поддержки молодых учителей стала деятельность преподавателей учительских институтов, проводивших анкетирование для выявления их профессиональных затруднений. Наиболее массовой формой работы с учителями стали летние педагогические курсы, организуемые земствами. Инспектора народных училищ (Н. М. Ладнушкина [1]) проводили большую работу с учителями, выступали фактически в роли наставников.

В конце XIX в. идеал наставника молодых учителей воплотился в деятельности попечителя Кавказского учебного округа К. П. Яновского. В 1895 г. современники описывали его как наставника, прошедшего все ступени педагогической карьеры и понимавшего «всю тяготу учительского звания». Его стиль взаимодействия отличали доступность, уважение, готовность дать совет, умение наглядно показать метод [4, с. 262].

На рубеже веков задачу поддержки молодого учителя начинают решать с помощью специальных изданий-руководств. В 1909 г. вышли «Практические советы неопытному учителю» С. И. Миропольского, в основе которого опора на самообразование учителей: «Уча других, учитесь сами» [1, с. 2]. Он призывает к творческой работе с учебником: «Механически даёт он задачу по учебнику, механически решает её ученик; в школе водворяются вялость и однообразие, а с ними томительная скука» [1, с. 2].

Заключительная часть этого издания названа «Учительский катехизис», содержащий конкретные правила для начинающих учителей в форме кратких 60 тезисов. В этом же жанре в 1910 г. инспектор народных училищ Н.А. Самойлович публикует «Катехизис молодого педагога» [3], который представляет собой свод правил по подготовке к уроку: «Никогда не ходи на уроки без подготовки», и его проведению: «Начинать урок по восстановлению полной тишины» [3, с. 3]. Многие советы по работе с учениками: «Спросить в продолжение часового урока, хотя по одному разу каждого... Слабейших же спрашивать чаще других» [3, с. 4] имеют вневременной, универсальный характер.

В издании Н.А. Самойловича приведены «Мысли об учении и учителе» К. П. Победоносцева о роли учителя в воспитании: «Учитель ошибается, если думает, что все дело его содержится в урочных часах... Много важнее внеурочные часы занятий с детьми: здесь прямое средство духовного и душевного общения» [3, с. 6].

На рубеже веков в России педагогическое сообщество создало инструменты практической помощи молодому учителю. Специальные издания выполняли функцию передачи опыта старших поколений педагогов, наряду с поддержкой преподавателями учительских институтов своих выпускников, летними курсами, педагогической печатью, деятельностью инспекторов и др. Сложилось разнообразие форм по передачи опыта начинающим педагогам. В рассматриваемый период определились основы содержания работы с молодыми учителями: дидактические правила в изданиях первого десятилетия XX в. и ориентация на роль учителя в воспитании, представляющие собой комплекс практических навыков, необходимых для профессии. Определелись

основные субъекты этой работы с молодыми учителями (преподаватели из системы педагогического образования, инспекторы и др.), а также выявлены подходы к ее организации на уровне земства и отдельных учебных заведений.

Список литературы

1. *Ладнушкина, Н. М.* Институт инспектирования школьного образования: становление и развитие: монография. – Москва; Саратов: Саратовский источник, 2023. – С. 32–41, 64–65.
2. *Миропольский, С.И.* Практические советы неопытному учителю с приложением катехизиса молодого педагога. СПб.: Тип. Глазунова, 1909. 76 с.
3. *Самойлович, Н. А.* Катехизис молодого педагога /Н. А. Самойлович, инспектор народных училищ. — Изяславль: Типография бр. Книжникъ, 1910. — 16 с.
4. *Синицын, Н. А.* Кирилл Петрович Яновский, попечитель Кавказского учебного округа /Вестник воспитания //1895 № 1.

КАЛПИНСКАЯ ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА

*кандидат юридических наук, доцент, проректор по молодежной политике
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава
Мудрого», г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41,
Olga.Kalpinskaya@novsu.ru*

ШЕРАЙЗИНА РОЗА МОИСЕЕВНА

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального,
дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгород-
ский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий
Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41 Roza.Sherayzina@novsu.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у студентов педагогических направлений подготовки. Обосновывается необходимость включения аксиологической модели воспитания в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Раскрываются структурные компоненты модели и их роль в становлении ценностно-смысловой сферы личности студента как основы его профессиональной готовности к воспитательной деятельности в школе.

Ключевые слова: традиционные ценности; педагогическое образование; аксиологическая модель; духовно-нравственное воспитание; профессиональная готовность педагога.

Современная система педагогического образования переживает период глубинной трансформации, связанной с переосмыслением целевых ориентиров подготовки учителя. Сегодня общество и государство ожидают от педагога не просто транслятора знаний, а воспитателя, способного формировать личность ученика, его ценностно-смысловую сферу, мировоззренческие установки. Ключевым документом, задающим ценностные ориентиры для всей системы образования выступает Указ Президента Российской Федерации № 809 [1]. Анализ содержания документа в сопоставлении с профессиональным стандартом педагога [2] позволяет выявить прямые корреляции между декларируемыми ценностями и трудовыми функциями учителя.

Это актуализирует включение аксиологической модели духовно-нравственного воспитания в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов как целостной системы целей, содержания, методов и средств, обеспечи-

вающих присвоение будущими педагогами традиционных ценностей как основы их профессионального мировоззрения и практической деятельности. В структуре модели могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты.

Целевой компонент ориентирован на формирование у студентов ценностного отношения к педагогической профессии как миссии, а не сфере услуг.

Содержательный компонент предполагает включение аксиологической проблематики в содержание всех дисциплин профессиональной подготовки. Особое значение приобретает обращение к истории педагогики: изучение биографий и трудов выдающихся отечественных педагогов (К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского).

Технологический компонент включает совокупность методов и форм работы, обеспечивающих не просто информирование о ценностях, но их личностное принятие студентами.

Оценочный компонент является наиболее сложным, поскольку традиционные подходы к оцениванию (знаниевые тесты) здесь малоприменимы. Критериями эффективности реализации модели выступают не столько знания студентов о ценностях, сколько их способность к ценностной рефлексии, устойчивость поведения в ситуациях нравственного выбора, готовность демонстрировать образцы ценностного поведения на педагогической практике, характер мотивации выбора педагогической профессии.

Эффективность аксиологической модели может быть проиллюстрирована опытом организации воспитательной работы со студентами в процессе изучения педагогических дисциплин. В рамках освоения курса «Педагогика» студентам 2-3 курсов было предложено задание: разработать сценарий воспитательного мероприятия (классного часа) для школьников, посвященного одной из традиционных ценностей - ценности милосердия.

Наблюдение за процессом выполнения задания и анализ полученных результатов позволили выявить существенную закономерность. Студенты, имеющие реальный опыт волонтерской деятельности, предлагали сценарии, основанные на деятельностном подходе: организация помощи пожилым людям и сбор вещей для приютов. Их проекты отличались глубиной понимания ценности милосердия как конкретного действия, требующего душевных затрат и личного участия.

Студенты, не имевшие подобного опыта и ограничившиеся теоретическим анализом информации, в большинстве случаев воспроизводили формальные, шаблонные сценарии, сводящие милосердие к абстрактным рассуждениям и разовым акциям. Их работы демонстрировали знание ценности, но отсутствие ее личностного принятия.

Данное наблюдение подтверждает ключевой тезис: аксиологическая модель воспитания студентов должна обеспечивать не трансляцию знаний о ценностях, а организацию проживания ценностных ситуаций, включение студентов в реальную деятельность, наполненную нравственным смыслом. Только прочувствованная и личностно пережитая ценность становится действенным инструментом профессиональной деятельности педагога.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 20.02.2026).

2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) -URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 20.02.2026).

КИЧЕВА ИННА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования; ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»; Пятигорск, 357532, пр. Калинина, 9; kicheva@mail.ru

ФАКТОР МНОГОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ У МОЛОДЕЖИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Социокультурный и политико-экономический контекст жизни современного российского общества актуализировал проблему формирования у молодого поколения гражданской идентичности. Ее решение требует как нового осмысления теоретической концептуализации гражданского воспитания молодежи, так и более глубокого исследования роли образовательной среды, в особенности фактора многокультурной образовательной среды. Исследование на примере реализации гражданского воспитания в вузе позволило прийти к выводу, что многокультурная образовательная среда является одним из самых действенных ресурсов формирования российской гражданской идентичности, ценностей гражданского общества и межнационального единства.

Ключевые слова: российская гражданская идентичность личности; воспитание; многокультурная образовательная среда вуза; ценности.

Российское общество - это многокультурный социум, устойчивое развитие которого на современном этапе стратегически обусловлено решением задач воспитания молодежи, направленного на духовно-нравственное возрождение страны в условиях меняющегося мира, сохранение ее традиционных ценностей, укрепление патриотизма, единства, согласия и сплоченности всех народов страны [1; 2], поскольку молодежи предстоит реализовать образ будущего России. В системе высшего образования эта проблема связана с формированием российской гражданской идентичности обучающихся, специфика которой диктуется определением – *российской*, т.е. объемлющей принадлежность к единой общероссийской общности и наличия с ней общих традиционных ценностей [3]. Существенную особенность процесса составляет то, что в условиях многокультурного контекста в сознании молодежи происходит соприкосновение общероссийской гражданской, этнической и, возможно, профессиональной идентичностей (что характерно, например, для Ставропольского края).

Рассматривая роль многокультурной образовательной среды с опорой на многочисленный ряд специальных исследований [4; 5], отметим, прежде всего, ее ценностно-смысловой и содержательно-деятельностный аспекты. Методологически значимым для формирования российской гражданской идентичности студентов является реализация в названных аспектах диады: «многокультурность российского общества» и «единство общества». Онтологическим регулятивом здесь выступает принцип диалогичности, означающий в широком смысле слова диалог культур (взаимодействие представителей разных этнокультур, различных картин мира и др.), основанный на принятии *многокультурности нашей страны* и вместе с тем признанием уникальности культур и их значимости для этносов, а также пониманием того, что многообразие культур не противоречит единству общества, а проявляет поколенную, исторически и геополитически сложившуюся интеграцию народов, опирающуюся на социокультурные основы русского мира [2].

Многокультурная образовательная среда вуза выступает своего рода «проекцией» единого и при этом многокультурного социума. В такой среде (в содержании ее образовательных программ, ключевых принципах жизнедеятельности всех субъектов как представителей разных культур, предметном наполнении среды, научно-учебном и социокультурном взаимодействии и др.) воплощены ценности, отражающие смысл гражданской идентичности: историческая память, патриотизм, духовность, коллективизм и другие, закрепленные Указом Президента РФ В.В. Путина «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3]. Приобщение студентов - представителей разных этносов к традиционным российским ценностям осуществляется, безусловно, разными формами и педагогическими технологиями в рамках целостной воспитательной программы. Особо подчеркнем ряд инновационных средств многокультурной образовательной среды, способствующих, как показывает опыт Пятигорского государственного университета, результативному формированию гражданской идентичности: реальное представление в образовательной среде вуза гуманистической атмосферы содружества народов и гражданско-нравственной культуры межнационального общения (на примере осуществления взаимодействия студентов, педагогов, сотрудников вуза), а также актуализация ценностей этнокультурного многообразия и единства народов России, ценности консолидирующей роли русского языка как государственного языка РФ для обеспечения единства страны и национальной безопасности (на основе работы системы центров языков и культур); последовательная практика выражения активной гражданской позиции

(социокультурные проекты студентов, опыт социального служения, добровольчество); деятельность специального Центра духовно-нравственных ценностей. Важным инновационным решением в педагогической системе вуза являются разработка специального курса «Духовно-нравственное созидание и служение Отечеству» и специальной методики интеграции духовных ценностей в образовательный процесс.

Получаемые студентами позитивный коммуникативный, эмоциональный и деятельностный опыт, нравственные убеждения, опирающиеся на знания и фактическое взаимодействие в многокультурной среде, позволяют укрепить чувство принадлежности к единому российскому обществу и принятие общих ценностей. Результаты исследования фактора многокультурной образовательной среды показывают емкость ее потенциала и эффективность в формировании у студентов российской гражданской идентичности, определяющей их поведение и гражданскую позицию.

Список литературы

1. Гревцева, Г. Я. Гражданственность как ценность культуры в процессе социализации личности // Вестник культуры и искусств. — 2020. — № 4 (64). - С. 39-48.
2. Гукаленко, О. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в классическом университете /О. В. Гукаленко, В. В. Сериков // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2024. — Т. 22. - № 1. — С. 205-221.
3. Об утверждении государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ президента РФ от 9.11.2022 г. № 809. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>. (дата обращения: 12.02.2026).
4. Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается: монография /О. Ю. Васильева, В. П. Борисенков, М. Л. Левицкий [и др.]; Российская академия образования. — Москва: ООО "МАКС Пресс", 2023. — 542 с.
5. Ясвин, А. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — Москва: Педагогика, 2001. — 365 с.

ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Профилактика девиантного поведения подростков в образовательной среде связана с устойчивостью и формированием гражданской ответственности. Подчеркивается необходимость педагогических условий, формирующих опыт включённости в социально значимую деятельность. Цель доклада - теоретически обосновать детско-взрослый воспитательный коллектив как педагогическое условие профилактики девиантного поведения подростков: общность, где действия взрослых сочетаются с самоорганизацией и самоуправлением детей.

Ключевые слова: детско-взрослый воспитательный коллектив; профилактика девиантного поведения; воспитательная среда; школьный климат; социально значимая деятельность; ученическое самоуправление; медиация; гражданская ответственность.

Современная школа решает не только образовательные, но и социально-воспитательные задачи, влияющие на устойчивое развитие общества и формирование гражданской ответственности подростков. Поэтому профилактика девиантного поведения выступает не частной «коррекционной мерой», а задачей образовательной организации: через неё поддерживаются безопасность и освоение социально одобряемых норм совместной жизни.

Современные методические материалы по профилактике девиантного поведения у подростков подчёркивают многокомпонентность отклоняющегося поведения и необходимость системной профилактики, охватывающей риски социально-психологической дезадаптации, агрессивного, самоповреждающего, суицидального, делинквентного, аддиктивного, рискованного поведения, включая новые формы, связанные с онлайн-средой [1], что требует перехода от ситуативного реагирования к построению профилактической воспитательной среды.

В логике «образование для общества» перспективно обращение к детско-взрослому воспитательному коллективу. Коллектив и детско-взрослая

общность понимаются как явления, где организующие действия взрослых сочетаются с самоорганизацией и самоуправлением детей [3, с. 999]. Для подростка коллектив - среда общения и «личностного самоопределения» [3, с. 999]. Следовательно, профилактическая работа, встроенная в жизнь коллектива, получает возможность действовать через переживание «принадлежности», принятие общих норм, включённость и ответственность в совместной социально значимой деятельности.

Теоретически детско-взрослый воспитательный коллектив может рассматриваться как педагогическое условие профилактики девиантного поведения подростков по меньшей мере в трёх взаимосвязанных плоскостях. В первую очередь через социально значимую деятельность и включённость в школьный уклад. Данные национальных исследований качества образования (НИКО) фиксируют: там, где работа советника директора по воспитанию и вовлечению обучающихся в социально одобряемую деятельность оценивается выше, наблюдается «более благоприятный школьный климат и ниже склонность подростков к девиантному поведению» [2, с. 40–41]. В школах с первичными отделениями Движения Первых отмечаются «более благоприятный психологический климат и более выраженные позитивные воспитательные показатели» [2, с. 41]. Во-вторых, через самоуправление как практику гражданской ответственности: «при наличии органов ученического самоуправления показатели принятия различных видов девиаций у обучающихся ниже» [2, с. 42–43]. В-третьих, через восстановительные и медиативные технологии; различия связываются с планом работы службы школьной медиации [2, с. 43–44].

Таким образом, детско-взрослый воспитательный коллектив может быть обоснован как педагогическое условие профилактики девиантного поведения подростков в контексте «образования для общества» через связку: участие в социально одобряемой деятельности и общественных инициативах, развитие самоуправления и ответственности, восстановительные и медиативные практики, правовое просвещение и согласованность действий взрослых в коллективе. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется анализ условий и способов реализации обозначенных механизмов в детско-взрослых коллективах, формирующихся в деятельности детских и молодежных общественных объединений, а также оценка их влияния на параметры школьного климата и результаты профилактической работы.

Список литературы

1. Навигатор профилактики девиантного поведения /Министерство просвещения Российской Федерации; Московский государственный психолого-педагогический университет. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (дата обращения: 03.03.2026).

2. Методические рекомендации по повышению эффективности организации воспитательной и профилактической работы с обучающимися региона /Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный институт оценки качества образования». 63 с.

3. *Шустова И. Ю.* Воспитание детей в школьном коллективе и через школьный коллектив с учетом современных образовательных условий //Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. № 10. С. 997–1001.

КОЗЛЕНКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Тимирязевская ул., 49, kozlenkova28@mail.ru

ВОЛКОВА АНАСТАСИЯ НИКИТИЧНА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Тимирязевская ул., 49, volkova8an@yandex.ru

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
ВУЗА КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

В данной работе рассматриваются вопросы формирования у будущих педагогов профессионального образования проектно-исследовательских компетенций, анализируется значение этого процесса для осознания правильности выбора и утверждения себя в профессии. Представлены результаты эмпирического исследования, которые показали высокий уровень осмысленности выбора студентами профессиональной траектории и готовности к практической деятельности, а также выделения роли проектной работы как значимой для их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: проектное обучение; проектно-исследовательская деятельность; профессиональное самоопределение; профессиональные компетенции.

Использование технологии проектного обучения способствует формированию у студентов профессиональных компетенций и развитию личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность интенсифицирует развитие у студентов профессионально важных личностных качеств, а также обеспечивает учет их индивидуальных образовательных потребностей и интересов. Проектная деятельность носит творческий и свободный характер, что позволяет студентам глубже осознать свои профессиональные интересы, что способствует их профессиональному самоопределению [1, с. 200].

Успешное выполнение проектов требует от студентов развития ряда ключевых умений: исследовательских, оценочных, командных, организационных, коммуникативных, презентационных и рефлексивных, что способствует не только эффективному выполнению конкретных задач, но и формированию готовности к профессиональной деятельности, включая способность к саморазвитию и адаптации в условиях динамично меняющегося профессионального пространства [2, с. 2].

Особенно важна проектно-исследовательская работа для будущих педагогов профессионального образования, так как их профессиональная деятельность по своему содержанию бипрофессиональна. Они не только должны обладать компетенциями, позволяющими реализовывать педагогическую деятельность, но и иметь сформированные компетенции в предметной преподаваемой области. Проектная работа способствует оптимизации развития профессиональных компетенций студентов, связанных с педагогической и отраслевой составляющей их будущей деятельности, также им важно владеть технологией проектного обучения как инструмента подготовки специалистов.

В целях выявления представлений студентов о влиянии их опыта проектно-исследовательской деятельности на профессиональное самоопределение было проведено исследование, в котором приняли участие 358 студентов 1-4 курсов РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева направления подготовки 44.03.04. Профессиональное облучение (по отраслям). В итоге получены следующие результаты. Больше половины студентов (54%) отвечали, что достаточно хорошо понимают, в чем содержание их будущей деятельности. В среднем у 31% студентов третьего и четвертого курсов усилился интерес к выбранному направлению подготовки, и лишь у 7% опрошиваемых к четвертому курсу имеется разочарование или осознание ошибочности своего выбора профессии. Большинство студентов (81%) отметили, что опыт проектно-исследовательской деятельности положительно влияет на их профессиональное самоопределение. В комментариях к ответам они отмечали, что это позволило им лучше осознать свои интересы, уточнить образовательную траекторию, они стали увереннее вести себя на публике, лучше оценивать себя и свои возможности. Две трети студентов (71%) оценили необходимость формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов, планирующих преподавать в вузе, и 89% опрошиваемых сказали, что это необходимо педагогам колледжа. Также 67% студентов отметили, в большей степени на развитие у них компетенций по управлению проектами повлияло прохождение соответствующего спецкурса и наставничество в проектной деятельности студентов младших курсов.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность, организуемая со студентами, имеет большой профорientационный потенциал. Наличие у студентов сформированных проектно-исследовательских компетенций, включая умение организовать данный процесс с обучающимися, рассматривается ими как важный результат обучения, необходимый для успешной профессиональной деятельности. Следовательно, насыщение содержания подготовки педагогов профессионального образования проектными заданиями, обеспечение их активности в качестве руководителей проектных групп способствует формированию педагога, обладающего необходимыми умениями для осуществления подготовки специалистов среднего звена в современных условиях.

Список литературы

1. Брызгалова, О. Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации /О. Н. Брызгалова //Koinon. – 2021. – Т. 2, № 4. – С. 195-212. – DOI 10.15826/koinon.2021.02.4.048. – EDN MGDKNV.
2. Челнокова, Е. А. Проектное обучение как эффективный метод приобретения опыта деятельности студентами /Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, К. В. Калинкина //Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 373-375. – EDN ZNOGFM.

КОНЮШЕНКО СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГАОУВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, ул. А. Невского, д. 14, sm_intel@mail.ru

ЛИ ЕЦЗЭ

аспирант ФГАОУВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, ул. А. Невского, д. 14, 332550935@qq.com

ПАНЬ ЮНСЯО

аспирант ФГАОУВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, ул. А. Невского, д. 14, pyx807173818@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В КИТАЕ

В статье рассматривается процесс развития цифровой компетентности учителей в Китае в контексте цифровой трансформации образования. На основе анализа современных государственных стандартов и научной литературы авторы раскрывают концептуальные основы цифровой компетентности педагогов, анализируют их текущее состояние, выявляют ключевые факторы, влияющие на их формирование, и описывают организационные модели повышения квалификации.

Ключевые слова: цифровая компетентность учителей; цифровая трансформация образования; профессиональное развитие педагогов.

Цифровая трансформация образования является одним из ключевых трендов современной образовательной политики Китая. В условиях, когда искусственный интеллект и цифровые технологии глубоко проникают во все сферы жизни, роль учителя претерпевает фундаментальные изменения. Как отмечается в современных исследованиях, «цифровая компетентность учителей становится ключевым фактором качества обучения и непосредственно влияет на результаты обучения» [3]. Осознавая эту тенденцию, Министерство образования Китая последовательно реализует отраслевой стандарт «Цифровая грамотность учителей» (ЦГУ), который впервые предоставил целостную структуру требований к цифровым компетенциям педагогов. Данный стандарт стал важной вехой в развитии государственной политики цифровизации образования в КНР.

Целью настоящей статьи является анализ процесса развития цифровой компетентности учителей в Китае.

Цифровая компетентность учителя представляет собой многомерное понятие, выходящее за рамки простого технического владения инструментами. В современной научной литературе она определяется как «многогранное понимание цифровых инструментов и их интеграции в профессиональную практику», включающее способность эффективно использовать цифровые ресурсы в учебной деятельности, а также педагогические аспекты, такие как установки, стратегии и осознанность, необходимые для эффективного преподавания и обучения в цифровой среде [2].

В ходе эмпирических исследований был выявлен комплекс факторов, влияющих на развитие цифровой компетентности учителей в Китае. При этом ведущими являются два фактора. Первый фактор - техностресс и профессиональная идентичность. Масштабное исследование с участием 3052 учителей школ выявило важную роль психологических факторов. Было установлено, что «техностресс опосредует взаимосвязь между школьными цифровыми инициативами и развитием цифровой компетентности учителей». При этом «профессиональная идентичность учителей модулирует этот эффект: более сильная идентичность коррелирует с более низким уровнем техностресса и более высокой цифровой компетентностью». Эти результаты указывают на необходимость не только технического обучения, но психологической поддержки педагогов в процессе цифровой трансформации [1]. Второй фактор - влияние профессионального стажа. Обнаружена обратная зависимость между педагогическим стажем и уровнем цифровой компетентности. [2]. Однако, это не означает отсутствия мотивации у опытных педагогов – скорее, указывает на необходимость специальных программ поддержки для данной категории учителей.

Китайская система повышения квалификации демонстрирует переход от унифицированных массовых форматов к персонализированным, практико-ориентированным моделям. Особого внимания заслуживает предложенная в 2024 году модель «РАСТ», которая концептуализирует цифровое обучение учителей как целостный процесс, в котором учителя осуществляют учебную деятельность на базе цифровых технологий, что через рефлексию практики и человеко-машинное сотрудничество ведет к изменению их педагогических представлений, знаний и способностей, а затем к воплощению обновленных подходов в реальной практике. Модель интегрирует пять аспектов: технологическое расширение возможностей – основная движущая сила цифрового обучения учителей; сочетание самостоятельности и организованности – гибкость способов обучения (учитель учится сам, но в структурированной среде); человеко-машинное сотрудничество и рефлексия практики – ключевой путь к педагогическим инновациям; двойной скачок – одновременное повышение

цифровой грамотности учителя и его компетентности в преподавании; ценность для учеников – конечная цель: служение всестороннему развитию учащихся в цифровую эпоху.

Список литературы

1. Вэй Л., Анни Ч., Цзиньдун Ч. Интеграция цифровых инициатив в школах: опосредующая роль техностресса и модераторное влияние профессиональной идентичности учителей на цифровую компетентность //Британский журнал образовательных технологий. 2026.Том 57. №2. С.460–481

2. Лей Х., Цзян З. Оценка цифровой компетентности и факторов, влияющих на нее, среди преподавателей //Коммуникации в гуманитарных и социальных науках. 2025.Т.12. С.89–103

3. Цзиньцзинь Л. Влияние государственных образовательных стандартов Китая на формирование цифровых навыков у преподавателей иностранных языков //Управление образованием: теория и практика. 2025. №5. С.222–232.

КОСОЛАПОВА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и лингводидактики; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, ул. Букирева, 15, la_kossolapova@list.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ И СОГЛАСОВАННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Профессиональная деятельность педагога реализуется в условиях постоянно изменяющихся обстоятельств. Возникают новые технологические вызовы, изменяются обстоятельства жизни, дети и родители и, соответственно, характеристики ожидаемого результата процесса образования. Важно формировать у педагога готовность выявлять проблему, диагностировать ее масштаб, выдвигать предположение о путях, способах ее решения на основе анализа опыта коллег и публикаций в педагогических изданиях, целенаправленно проверять выдвинутую гипотезу, фиксировать как результаты в личности обучающегося, так и эмпирическую закономерность, которой можно воспользоваться в аналогичной ситуации – иными словами учить осуществлять профессионально-исследовательскую деятельность. Методическая работа школы может осуществляться посредством выполнения педагогами индивидуальных исследовательских проектов, разработанных в контексте единой методической темы образовательной организации. Согласованное исследование («проект вокруг класса» или решение проблемы, имеющей различные проявления по нескольким основаниям) также может обеспечить двудеинный результат: решение проблемы и развитие компетентности педагогов.

Ключевые слова: корпоративное обучение педагогов; методическая работа; индивидуальный исследовательский проект; согласованное исследование.

Необходимость подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, которая реализуется в постоянно изменяющихся обстоятельствах обусловила разработку модели экспериментально-аналитического обучения педагогике, опирающейся на взаимопереходы теории и практики – многообра-

зие *видов* познавательной и практической педагогической *деятельностей*, которые рассматриваются как дополнительные относительно друг друга, развиваются от курса к курсу с точки зрения содержания (усложнение вследствие систематизации), методики (генерализация метода), развития субъектной позиции студентов и интегрируют в процессе преподавания педагогики в *профессионально-исследовательскую деятельность*, освоенную студентом.

Как показали исследования последующих лет [2], экспериментально-аналитическое обучение может стать теоретической основой целенаправленно организуемого процесса повышения компетентности педагогов-практиков. Важно от фрагментарной «курсовой подготовки» перейти к системно организованному корпоративному обучению педагогов общеобразовательной организации [1], когда новые знания и опыт сотрудников важны для решения проблем, встающих перед организацией в целом, становятся как фактором повышения качества образования, так и условием повышения методической компетентности педагогов. Важно также сделать шаг от внедрения инноваций, хорошо зарекомендовавших себя новшеств, примененных в аналогичных, но несколько иных обстоятельствах к выявлению условий и алгоритмов решения проблем, характерных для данного класса, конкретной школы.

Разработка и реализация индивидуальных исследовательских проектов педагогов позволяет выйти на поиск и выявление авторских алгоритмов решения педагогических проблем и интериоризацию педагогом исследовательского подхода к решению профессиональных проблем. Последовательность этапов обычная для исследовательской деятельности: сформулировать проблему, подтвердить ее наличие и масштаб с опорой на результаты диагностического среза, изучить опыт коллег и высказать предположение о путях решения проблемы (2-3 направления-задачи), спланировать действия под каждую задачу, соотнести их с календарем; получается текст объемом в 1,5-2 страницы. По итогам проведенной с обучающимися работы провести повторный диагностический срез. В организационном плане важно учесть, что педагогу-исследователю необходимо научное сопровождение консультанта-ученого, следует выделить время на итоговом педсовете для представления результатов проекта; желательно постепенно - в течение 2-3 лет включить в такой формат методической работы всех педагогов школы. Согласованное исследование ближе к научно-исследовательской работе [3], в которой у участников единый объект, но разные предметы исследования. Именно так выявлялись характеристики качества дополнительного образования и особенности работы на ознакомительном уровне с разными категориями детей [4]. Вместе с тем, результатом стали не только новые знания о сущности дополнительного образования, но и рост методической компетентности педагогов-участников.

Список литературы

1. *Власова О. В.* Корпоративное обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов общеобразовательной организации: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Пермь, 2025. – 24 с.

2. *Власова О. В.* Экспериментально-аналитическое обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов //Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 174–176.

3. *Косолапова Л. А.* Согласованное исследование - форма организации научного познания //Педагогика, №1, 2015. – 128с. – С 32-39.

4. *Косолапова Л. А., Сулейманова С.* Результативность исследований по теории и методике дополнительного образования детей в организациях дополнительного образования Перми и Пермского края (1992-2018 гг.) //Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 2. – С. 216-235.

КРАСНОЩЕКОВ НИКИТА АЛЕКСЕЕВИЧ

доцент кафедры управления образовательными системами, кандидат исторических наук, доцент РАО, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет педагогического образования, председатель Совета молодых ученых РАО, Российская академия образования, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, krasnoschekovna@my.msu.ru

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА ИСТОРИИ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассматривается процесс становления и развития научно-педагогической школы истории международных отношений в Московском университете в период с 1930-х гг. по настоящее время. Особое внимание уделяется преемственности научных традиций, заложенных представителями кафедры новой и новейшей истории исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Характеризуются ключевые методологические принципы школы, среди которых – приоритет исторического контекста при построении теоретических моделей международных отношений. Отражены основные результаты исследовательской деятельности коллектива, включая цикл коллективных монографий, посвященных трансформации международных систем в эпоху мировых войн. Делается вывод о том, что сложившаяся в Московском университете научно-педагогическая школа представляет собой признанное направление отечественной исторической науки, сочетающее фундаментальные исторические исследования с развитием теоретического аппарата международных отношений.

Ключевые слова: научно-педагогическая школа; история международных отношений; Московский университет; исторический факультет МГУ; кафедра новой и новейшей истории; историография; теория международных отношений

Изучение истории международных отношений в Московском университете имеет глубокие корни и давние традиции. Обращаясь к долгому пути возникновения и развития исторической науки в университете, сегодня мы с полной уверенностью можем говорить о сложившейся научно-педагогической школе истории международных отношений. Ключевую роль в изучении вопросов международных отношений и мировой политики в МГУ имени М.В. Ломоносова безусловно сыграл исторический факультет и профессорско-преподавательский и научный состав кафедры новой и новейшей истории.

В период с 1930-х до конца 1970-х годов кафедру возглавляли выдающиеся советские ученые, специализировавшиеся на истории внешней политики Германии. Среди них были академик АН СССР В. М. Хвостов и А. С. Ерусалимский – известный исследователь истории Франции, чьи работы по ключевым проблемам европейской политики XVII века получили широкое признание на международном уровне, Б. Ф. Поршнев, а также И. С. Галкин, который стал заведующим кафедрой в 1953 году [1, с. 175].

1930-е годы, когда исторические факультеты были восстановлены в Московском и Ленинградском университетах, стали временем повышенного интереса к исторической науке. Этот интерес во многом был обусловлен стремлением осмыслить глобальные потрясения, такие как мировая война и революция, которые затронули жизни нескольких поколений – молодежи, их отцов и дедов. Молодое советское государство в этот период активно искало ориентиры для формирования своей внешней политики. В 1920-е годы, в условиях сложной внутренней и международной обстановки, закладывались ее основы, а в 1930-е годы СССР столкнулся с необходимостью выработки внешнеполитической стратегии в условиях нарастающей международной напряженности и угрозы новой войны. Развитие исторической науки в этот период во многом отражало процесс самоидентификации государства, особенно в свете краха идеи мировой революции.

Это время, когда основные парадигмы советской исторической науки еще не были окончательно сформированы, характеризовалось активными дискуссиями среди ученых, которые часто выливались в публичную полемику на страницах научных журналов и газет. Именно в этот период сформировались как исследователи А. С. Ерусалимский и В. М. Хвостов, чьи труды были посвящены наиболее актуальным вопросам истории международных отношений того времени [2, 3].

Характерной особенностью организации исторической науки и профессиональной деятельности ученых в период 1930-1960-х годов было их активное участие в работе различных научных, образовательных, государственных и партийных учреждений. В.М. Хвостов, преподававший в Московском университете с середины 1930-х годов, одновременно являлся сотрудником Института истории АН СССР, основанного в 1936 году. В тот период институт возглавлял академик Н. М. Лукин, который также заведовал кафедрой новой истории на историческом факультете МГУ. Одним из ключевых трудов Н. М. Лукина стал учебник для вузов «Новейшая история Западной Европы» [4]. Начиная со второй половины 1930-х годов, научная и профессиональная деятельность В. М. Хвостова была тесно связана с Академией наук, а в конце 1950-х годов он стал директором Института истории.

В годы Великой Отечественной войны Хвостов проводил специализированные исследования по заданию Военно-исторической комиссии Генерального штаба. После окончания войны он был привлечен к работе в Министерстве иностранных дел, где занимал должности руководителя Архивного управления, а затем Историко-дипломатического управления, входил в коллегию МИД и возглавлял кафедру в Высшей дипломатической школе МИД. Кроме того, в 1940-1950-е годы В. М. Хвостов непродолжительное время работал в аппарате ЦК КПСС, где заведовал кафедрой международных отношений в Академии общественных наук при ЦК КПСС.

Проблематика истории международных отношений занимала значительное место в научной деятельности И. С. Галкина, возглавлявшего кафедру в период с 1953 по 1980 год. Начав свою исследовательскую карьеру с изучения истории германской социал-демократии и международного рабочего движения, он впоследствии сосредоточился на крайне актуальной в тот период теме международных отношений эпохи империализма, выявив в ней новый, ранее недостаточно изученный аспект. Докторская диссертация И. С. Галкина, основанная на обширном архивном материале, была посвящена анализу роли взаимодействия великих держав, малых государств и национально-освободительных движений на Балканском полуострове в контексте предпосылок возникновения Первой мировой войны [5].

Вопросы, связанные с историей международных отношений, нашли отражение в общих и специальных лекционных курсах, которые читались сотрудниками кафедры. Начиная с 1970-х годов, особое место среди них занял обязательный спецкурс для студентов, специализирующихся на новой и новейшей истории стран Западной Европы и Америки. Этот курс вел выпускник кафедры В. Н. Горюхов, талантливый лектор, который в доступной и увлекательной форме раскрывал перед аудиторией сложные перипетии международных отношений XX века, которые позднее легли в основу изданного им лекционного курса по международным отношениям межвоенного периода [6].

Несмотря на активное внимание, которое уделялось сотрудниками кафедры вопросам межгосударственного взаимодействия и внешней политики западных стран в рамках их научной и преподавательской деятельности, история и теория международных отношений как самостоятельное направление специализации оформилась на кафедре лишь в начале 1990-х годов, когда на кафедре новой и новейшей истории была оформлена новое подразделение – секция международных отношений.

В новую секцию вошли часть сотрудников лаборатории по истории США, а также преподаватели из других секций кафедры: Р. А. Сетов, А. А. Сидоров, В. И. Терехов, М. О. Трояновская, Е. Н. Глазунова, Л. Н. Еремин, С. А. Соловьев,

Н. В. Кирсанова и Н. Н. Наумова. Инициатором создания секции выступил профессор А. С. Маныкин, который продолжает руководить ею в настоящее время. Под его руководством был разработан и внедрен ключевой учебный курс «Становление и развитие системности в международных отношениях», ставший основой для специализации. [1, с. 181].

Научная направленность работы новой секции во многом определилась статьей А. С. Маныкина «Системность в международных отношениях: причины формирования и этапы развития», разбитой на две части и опубликованной в научном журнале «Вестник Московского университета. Серия 8. История» [7, 8]. В данной работе автор предложил оригинальную интерпретацию понятия «системность», ввел категорию «модель системы», которая легла в основу предложенной им периодизации истории международных отношений, а также обратился к проблеме выделения факторов, способствующих консолидации или разрушению системы. В качестве ключевого элемента, обусловившего формирование системности в международных отношениях на ранних этапах Нового времени, рассматривалось возникновение государств нового типа, характеризующихся наличием осознанного комплекса долгосрочных интересов.

В контексте развития направлений изучения теории международных отношений в России в тот период отличительной чертой научной школы, сложившейся на историческом факультете, стало убеждение в том, что построение теории мирополитических процессов возможно только на основе глубокого изучения истории. Согласно этому подходу, теоретические построения приобретают практическую значимость лишь в том случае, если они опираются на исторические факты и находят в них подтверждение. Данная методологическая позиция получила отражение в учебных пособиях, подготовленных коллективом секции под редакцией А. С. Маныкина: «Введение в теорию международных отношений» (2001) [9] и «Основы общей теории международных отношений» (2009) [10]. Эти издания были ориентированы не только на формирование у читателей понимания предмета дисциплины, ознакомление с интерпретациями ключевых категорий и обзор концепций ведущих западных школ, но и ставили целью на конкретных исторических примерах проследить, как изменялись степень и характер влияния экономических, силовых и идеологических факторов на состояние международной системы на различных этапах ее развития.

В 2010 году была опубликована работа Р. А. Сетова, значительная часть которой посвящена анализу понятийного аппарата теории международных отношений, составляющего фундамент любой научной дисциплины [11]. Автор сосредоточился на рассмотрении ключевых категорий, активно используемых современными специалистами в области международных отношений, таких как

«государство», «интерес», «мощь», «сила», «политика» и «система». Через анализ этих, казалось бы, «очевидных интерпретаций» Р. А. Сетов продемонстрировал, что за одними и теми же терминами часто скрываются различные трактовки сущности явлений и процессов, происходящих в международной жизни. Книга также представила читателю широкий спектр отечественных и зарубежных исследований в области теории международных отношений, раскрывая многообразие подходов к пониманию основных закономерностей их развития.

В течение последнего десятилетия сотрудники секции международных отношений кафедры новой и новейшей истории исторического факультета МГУ активно занимаются исследованием масштабной теоретической проблемы трансформации международных отношений в контексте глобальных конфликтов. В фокусе их внимания находятся структурные факторы, лежащие в основе возникновения мировых войн, а также вопросы, связанные с формированием нового мирового порядка. В частности, в 2014 году, к 100-летней годовщине начала Первой мировой войны, была опубликована коллективная монография «Первая мировая война и судьбы европейской цивилизации» под редакцией Л. С. Белоусова и А. С. Маныкина [12].

Успешная реализация первого проекта послужила стимулом для разработки второго, посвященного анализу влияния Второй мировой войны на сферу международных отношений [13]. Хотя оба исследования объединены общей темой роли мировых войн в истории, концепция труда о Второй мировой войне, опубликованного в апреле 2020 года, существенно отличалась от проблематики предыдущей работы. Центральное место в новой монографии занимает проблема структурной трансформации международной системы, а именно переход от многополярности к биполярности. Авторы исследуют процессы, разворачивавшиеся накануне, в ходе и непосредственно после войны, анализируя их на уровнях глобальной системы, региональных подсистем и отдельных государств. Сквозными темами работы стали эволюция представлений государств о методах и инструментах обеспечения собственной безопасности в военный период, а также оценка роли военных, экономических и идеологических факторов в трансформации международной системы. Завершение этого масштабного исследования позволяет коллективу секции международных отношений кафедры новой и новейшей истории исторического факультета МГУ сосредоточиться на новых актуальных и значимых задачах мировой политики.

Список литературы

1. Кафедра новой и новейшей истории: люди и традиции /под общ. ред. Л. С. Белоусова. СПб.: Алетейя, 2021. – 466 с.

2. *Ерусалимский А. С.* Германия, Антанта и СССР. М.: Ком. акад., Ин-т мирового хоз-ва и мировой политики, 1928. – 88 с.
3. *Хвостов В. М.* История международных отношений: курс лекций. (1870-1893 гг.). М., 1946. – 75 с.
4. *Лукин Н. М.* Новейшая история Западной Европы: учебник для вузов и губсовпартшкол. М.-Л.: Гос. изд., 1925. – 509 с.
5. *Галкин И. С.* Политика европейских держав в связи с освободительным движением народов европейской Турции в 1908-1912 гг. Дис... докт. ист. наук. М., 1956. – 266 с.
6. *Горохов В. Н.* История международных отношений, 1918-1939: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 02.07.00 «История». М.: Изд-во МГУ, 2004. – 285 с.
7. *Манькин А. С.* Системность в международных отношениях: причины формирования и этапы развития //Вестник Московского университета. Серия 8. История. 1992. № 5. С. 3-16.
8. *Манькин А. С.* Системность в международных отношениях: причины формирования и этапы развития (окончание) //Вестник Московского университета. Серия 8. История. 1992. № 6. С. 3-16.
9. *Манькин А. С., Сетов Р. А., Терехов В. И.* и др. Введение в теорию международных отношений Учеб. Пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 317 с.
10. Основы общей теории международных отношений /под ред. А. С. Манькина. М.: Изд-во Московского ун-та, 2009. – 589 с.
11. *Сетов Р. А.* Современный миропорядок и государственные интересы России. Термины, теории, прогнозы. М.: Три квадрата, 2010. – 366 с.
12. Первая мировая война и судьбы европейской цивилизации /Под ред. Л. С. Белоусова, А. С. Манькина. М.: Издательство Московского университета, 2014. – 816 с.
13. Вторая мировая война и трансформация международных отношений: от многополярности к биполярному миру /Под ред. Л. С. Белоусова, А. С. Манькина. – М.: Издательство Московского университета, 2020. – 885 с.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

В материалах представлены принципы организации профессионального развития педагогических работников в системе дополнительного профессионального педагогического образования в современном контексте, характеризующимся разработкой критериальной модели грейдирования педагогической деятельности и системы учительского роста с учетом региональной специфики. Статья выполнена в рамках выполнения работ по теме «Разработка новой системы учительского роста как механизма поощрения педагога за результат труда, признания профессионального уровня педагога и мотивации к его повышению» по государственному заданию от 30.01.2026 № 073-00055-26-01 Минпросвещения России.

Ключевые слова: дидактические принципы, профессиональное развитие, педагогические работники, система учительского роста, региональная образовательная политика, дополнительное профессиональное педагогическое образование, управление образованием, мотивация к педагогической деятельности.

В условиях осуществляемой в настоящее время разработки системы грейдирования педагогической деятельности, в которой должны найти отражение значимые цели федеральной и региональной образовательной политики, обеспечивающей учет как индивидуальных достижений, так и признание вклада учителя в реализацию целей образования, а также научного поиска в области проектирования новой системы учительского роста, актуализируется проблема формулирования и реализации принципов организации профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального педагогического образования [1; 2].

Речь идет, в первую очередь, о развитии и учете уровней сформированности и реализации «профессионально-педагогических компетенций, входящих в четыре целевые категории (психолого-педагогические, методические, предметные и коммуникативные), а также управленческих компетенций, актуальных для решения новых профессиональных задач, сопряженных реализацией современной образовательной политики» [4, С. 77].

Искомые принципы, являющиеся значимым аспектом методологии регионализации системы управления образованием, «являются стержневыми конструктами для целеполагания, осуществления, управления и контроля за эффективной и результативной образовательной деятельностью» [3].

Принципами организации профессионального развития педагогов в означенных условиях рекомендуется считать следующие: меритократизм, принцип результативности, принцип взаимосвязи теории и практики, принцип учета государственных и общественных требований, принцип технологизации управления, принцип формирования мотивированности к профессиональному самосовершенствованию, принцип регионализации, принцип культуросообразности, принцип интеграции и дифференциации региональных систем управления, принцип оптимального использования ресурсов профессионально-социальной среды, принцип стадийности и преемственности содержания этапов профессионального развития, принцип темпоральности, принцип полисубъектности деятельности и распределения ответственности за ее результаты, принцип педагогической поддержки и сопровождения деятельности, принцип индивидуализации личностно-профессионального развития работников.

С позиций и теории, и практики образования значимо, что «все дидактические принципы взаимосвязаны, должны реализовываться только в комплексе, и в «чистом» виде не могут служить основой дидактического проектирования и управления образовательными системами» [3].

Предполагается, что реализация этих принципов будет способствовать разработке и внедрению инвариантной федеральной и региональных моделей систем учительского роста, сопровождаемым проектированием и реализацией региональных моделей стимулирования профессионального развития педагогических работников, что, как ожидается, внесет вклад в обеспечение единства образовательного пространства России и реализацию идеи внедрения общих подходов к оплате труда и иных форм обеспечения и поощрения работников образования, в т.ч. на основе стандартизации их трудовой деятельности [5; 6] и дальнейшего ее грейдирования.

Список литературы

1. Кестиков В. Н. Инновационные концепты ДПО в условиях реализации профессиональных стандартов педагогических работников // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 1 (5). – С. 1-11.

2. Кузнецов А. Н. К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования //Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3(44). – С. 89-101.

3. Кузнецов А.Н. Принципы обучения //Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». – 2023. – № 2. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/printsipy-obucheniia-586a2d>

4. Моделирование региональной системы повышения квалификации педагогических работников в условиях развития пространства непрерывного образования Российской Федерации /М. С. Якушкина, Е. И. Казакова, Л. Ю. Монахова [и др.]. – М.: Институт управления образованием РАО, 2020. – 320 с.

5. Федорчук Ю.М. Поэтапная процедура применения нового профессионального стандарта руководителя образовательной организации /Ю. М. Федорчук, А. Н. Кузнецов, О. Ю. Гордашникова //Человек и образование. – 2022. – № 1(70). – С. 7-18.

6. Федорчук Ю. М. Требования к директору школы: опыт разработки профессионального стандарта руководителя /Ю. М. Федорчук, А. Н. Кузнецов, О. Ю. Гордашникова. – М.: Институт управления образованием РАО, 2021. – 224 с.

ЦИФРОВОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Смешанное обучение становится доминирующим форматом в системе дополнительного профессионального образования, сочетая масштабируемость цифровых технологий и возможности живого общения. Успешность реализации таких программ напрямую зависит от качества сопровождения слушателей, что актуализирует институт цифрового наставничества.

Ключевые слова: цифровое наставничество; смешанное обучение; дополнительное профессиональное образование; повышение квалификации педагогов; сопровождение слушателей; региональный опыт.

В условиях цифровой трансформации перед системой повышения квалификации стоят задачи не только трансляции знаний о новых технологиях, но и их внедрения в практику. Е. 3. Власова отмечает необходимость формирования готовности педагогов к системному использованию цифровых инструментов [1, с. 67]. Л. А. Кочемасова подчеркивает, что цифровая трансформация требует пересмотра моделей повышения квалификации в сторону большей практико-ориентированности [4, с. 214]. Эффективным форматом выступает смешанное обучение, где дистанционное освоение материала дополняется очными мероприятиями, а ключевая роль отводится цифровому наставнику.

Калининградская область обладает успешным опытом построения системы цифрового наставничества. С 2023 года реализуется проект формирования команды наставников для сопровождения педагогов в процессе освоения цифровых инструментов, в том числе ФГИС «Моя школа». Как показано в исследовании Д. Ю. Кулагина и Н. Н. Пустоваченко, особенность региональной модели – выход за рамки технической поддержки к содержательному сопровождению, помогающему педагогически грамотно интегрировать цифровые ресурсы [3, с. 28]. За три года наставниками сопровождено почти 10 тысяч слушателей программ в смешанном формате.

Функционал цифрового наставника включает дистанционное консультирование на специализированной платформе, проведение очных мероприятий и посткурсовое сопровождение. И. А. Деева и В. С. Черепанова отмечают значимость внутришкольного повышения квалификации, где наставник из числа

коллег точнее учитывает специфику педагогического коллектива [2, с. 69]. Большинство наставников – действующие педагоги, что обеспечивает доверие слушателей. А. О. Прокубовская с соавторами подчеркивают, что наставничество приобретает характер горизонтального обучения через совместный поиск решений [5, с. 144].

В логике смешанного обучения наставник выступает связующим звеном между самостоятельной работой в цифровой среде и очными встречами, обеспечивая целостность образовательного опыта. В 2025 году наставниками организовано 13 мастер-классов на школьных и региональных площадках, сопровождено обучение 2,5 тысяч слушателей. Всего с 2023 года эта цифра приближается к 10 тысячам педагогов.

Важной составляющей проекта стала оценка эффективности деятельности наставников. Ежегодное анкетирование демонстрирует высокий уровень доверия: 92% слушателей отметили, что наличие наставника существенно облегчило освоение цифровых инструментов, 87% указали, что поддержка наставника помогла преодолеть психологические барьеры. В открытых вопросах педагоги отмечают доступность наставников, готовность помочь, понятный язык объяснения, опору на практический опыт.

Опыт региона подтверждает результативность модели. Калининградская область входит в число лидеров по активности использования ФГИС «Моя школа». Наставники выходят за пределы своих школ, сопровождая педагогов соседних муниципалитетов.

Таким образом, институт цифрового наставничества выступает действенным ресурсом повышения качества дополнительного профессионального образования в условиях смешанного обучения, обеспечивая персонализацию и практико-ориентированность развития педагогов. Опыт Калининградской области, где за два года наставниками сопровождено почти 10 тысяч слушателей, подтверждает, что человеческий фактор становится решающим условием эффективности смешанных программ повышения квалификации.

Список литературы

1. Власова, Е. З. Повышение квалификации педагогов в контексте цифровой трансформации образования /Е. З. Власова //Современное образование: традиции и инновации. — 2023. — № 1. — С. 66-70.
2. Деева, И. А. Цифровое наставничество в общеобразовательной организации /И. А. Деева, В. С. Черепанова //Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2025. — № 1(21). — С. 68-70.

3. Кулагин, Д. Ю. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации /Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко //Калининградский вестник образования. — 2023. — № 4 (20). — С. 25-35.

4. Кочемасова, Л. А. Цифровая трансформация педагогического образования /Л. А. Кочемасова //Физическая культура, адаптивная физическая культура, безопасность жизнедеятельности и туризм: образование, наука, инновации. — Оренбург, 2023. — С. 213-216.

5. Прокубовская, А. О. Наставничество в цифровом обществе /А. О. Прокубовская, Ю. А. Бекетова, Е. И. Докучаев //Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. — Екатеринбург, 2024. — С. 142-146.

ЛАВРЕНТЬЕВА ЗОЯ ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Виллюйская, 28, zi53@maik.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ В ВУЗЕ

В статье раскрыты аксиологические основы, цели и принципы подготовки студентов вузов к работе с детьми с миграционной историей.

Ключевые слова: аксиология, подготовка педагогов, дети с миграционной историей, ядро педагогического образования

В соответствии с государственной программой подготовки кадров для системы образования происходят существенные изменения, направленные на повышение качества профессиональной деятельности будущих педагогов. Одной из таких важных сфер переустройства высшего педагогического образования является подготовка будущих педагогов к работе с детьми с миграционной историей. Основой исследования подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей выступают научные труды, раскрывающие теоретические подходы к подготовке педагогов в современной высшей школе (И. Р. Гафуров, Е. И. Казакова, А. Б. Рахманов, А. П. Тряпицина, А. А. Ярулов); представляющие зарубежный (Avakyan N., Banks J.A., Blanco R., Clark L., Takemoto C.Y.) и отечественный (Гукаленко О. В., Купцова М. В, Омельченко Е. А., Шевцова А. А., Хайрутдинова Р. Р.) опыт подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей; практику подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей на базе Новосибирского государственного педагогического университета [3].

Научная проблема состоит в обосновании новых подходов к подготовке студентов в связи введением тестирования обучающихся на знание русского языка и стратегии содействия иностранным гражданам, разделяющим традиционный российские ценности. Научная идея заключается в том, что качественной подготовке педагогов к работе с детьми с миграционной историей способствует опора на аксиологический подход. Под аксиологической основой нами понимается совокупность концептуальных положений, принципов и способов организации образования в вузе, обеспечивающих ценностное отношение педагогов к работе с детьми с миграционной историей, сформированность профессиональных компетенций приобщения детей иностранных граждан

к традиционным российским ценностям [1]. Целью такой подготовки является сформированная готовность педагогов к принятию ценности детей, несмотря на их миграционный статус; осознанная уверенность в ценности российского образования для данной категории обучающихся; компетентность в приобщении детей с миграционной историей к традиционным российским ценностям. Дисциплины, связанные с подготовкой педагогов к работе с детьми с миграционной историей, объединяются посредством обращения к принципам, к которым следует отнести – личностные: осознанность сущностных характеристик процессов миграции и понимание меры их влияния на детство; субъектность, т.е. внутренняя ответственность и вовлеченность педагогов в жизнедеятельность детей, переживших миграцию, и право ребенка на сохранение идентичности в процессе адаптации; организационные: интерактивность, рассредоточенность, углубленность, наставничество и инклюзивность как принципы освоения профессиональных компетенций, позволяющих успешно решать задачи обучения, воспитания и социализации детей с миграционной историей [2]. Подготовка педагогов к работе с детьми с миграционной историей тесным образом связана с такими профессиональными компетенциями, как способность понимать и на научной основе реализовывать национальную стратегию, вовлекая обучающихся с миграционной историей в ценностное общественное и образовательное пространство Российской Федерации. Особое внимание следует уделить конкретным профессиональным компетенциям, которые связаны с усвоением педагогами знаний теоретических основ организации жизнедеятельности детских сообществ, состоящих из представителей разных стран, с отработкой навыков психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания детей с миграционной историей. Педагоги в процессе усвоения компетенций должны владеть основными методами и способами решения задач приобщения иностранных несовершеннолетних граждан к традиционным духовно-нравственным ценностям и русскому языку, как средству выражения и интериоризации ценностей. Качество подготовки педагогов обеспечивается внедрением специфических вопросов работы с детьми с миграционной историей во все блоки ядра педагогического образования. Это обеспечивает вовлеченность в специальную подготовку студентов максимального количества профессорско-преподавательского состава, так как в ядро включены помимо психолого-педагогической направленности дисциплины социально-гуманитарного, коммуникативно-цифрового, здоровьесберегающего блоков, дисциплин предметно-методической подготовки. Кроме того, обращение к ядру педагогического образования позволит готовить студентов к работе с детьми с миграционной историей постепенно, последовательно и систематически.

Список литературы

1. Лаврентьева, З. И. Готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме: оценка и проблемный анализ содержания подготовки /З. И. Лаврентьева, В. П. Пивченко //Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 45-70.

2. Лаврентьева З. И. Аксиологические смыслы компетенций педагогов при работе с детьми с миграционной историей /З. И. Лаврентьева, Т. А. Рязанова //Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2025. – № 12-2. – С. 73 - 77.

3. Социально-педагогическое сопровождение иностранных несовершеннолетних обучающихся, плохо владеющих русским языком: монография /Н. В. Гуляевская, Е. В. Киселева, З. И. Лаврентьева и др. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – 218 с.

ЛЕОНОВИЧ ЕВГЕНИЙ НИКОЛАЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, профессор Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1., ev.leonovich@yandex.ru

КАЛИНЧЕНКО АННА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1., kalinchenkoa@mgpu.ru

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровизации и искусственного интеллекта. Акцент делается на том, что в современных условиях значительно усиливается функция педагога, направленная на управление формированием учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: подготовка педагога; критерии оценки педагогической деятельности; цифровизация; искусственный интеллект

В настоящее время процессы цифровизации и использование искусственного интеллекта влекут заметные изменения в системе образования. Педагоги получают новые средства обучения, которые, в свою очередь, ведут к трансформации форм обучения, появлению новых форм. В целом, «педагоги вооружаются новыми способами обучения, отработанные и проявившие свою эффективность на практике способы обучения обозначаются как педагогические технологии» [1, с. 21].

Заметим, что этот процесс носит эволюционный характер и обусловлен развитием того, что в политэкономии названо производительными силами и производственными отношениями. Однако данный процесс требует существенных изменений в подготовке современного педагога, что связано в свою очередь с изменением его главенствующей роли. В настоящее время в условиях цифровизации и использования искусственного интеллекта педагог выступает уже не в качестве главного (иногда единственного) источника информации, а как субъект, организующий управление формированием учебно-познавательной деятельности обучающихся [3, с. 57-63].

Заметим, что данная деятельность формируется не одномоментно, а проходит определенные этапы репродуктивного и продуктивного характера, поэтому важно определить на каждом этапе:

- что должен усвоить обучаемый (знания и умения),
- как он это должен усвоить.

Важным при этом является постановка процедур корректирующего и итогового контроля знаний обучаемых, существенную помощь в этом может оказать цифровизация и использование искусственного интеллекта. На уровне репродуктивной деятельности обучаемых целесообразно использовать псевдотесты, на уровне продуктивной деятельности – тестовые задания. Последние будут не только проверять знания обучаемых (объем, системность, прочность, осмысленность и пр.), но и уровни сформированной деятельности.

Педагогу при этом необходимо овладеть таким методом системно-структурной дидактики (Е. Л. Белкин, М. Р. Кудяев), как моделирование. «При построении моделей следует учитывать их основные функции – познавательную, описательную, прогностическую, предписывающую» [2, с. 50]. Отсюда появляются различные типы моделей. Учителя в своей профессиональной деятельности чаще всего описывают ее процесс и результаты, используя описательные модели, однако не всегда в состоянии объяснить рациональный выбор методов обучения, подобрать способы обучения, реализующие тот или иной метод и пр.

После краткой характеристики деятельности педагога мы можем определить основные требования, предъявляемые к его подготовке:

- знание поисковых систем в условиях цифровизации;
- знание возможностей искусственного интеллекта, требований к его использованию, предотвращение возможных угроз и рисков;
- знание дидактических основ формирования учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- овладение методом моделирования при построении дидактических и методических моделей, реализующих объяснительную, прогностическую и предписывающую функции;
- умение рационального выбора методов обучения, способов обучения, постановки процедур корректирующего и итогового контроля знаний обучаемых.

Учет данных требований, как показывает опыт работы в высших образовательных учреждениях (ИППО МГПУ) позволяет существенно повысить качество подготовки студентов – будущих педагогов с учетом современных реалий развития российского образования.

Список литературы

1. *Леонович Е. Н., Калинин А. В., Калинин Д. Ю., Зигмунт О.*

Будущее методики обучения в условиях цифровизации: проблемы и перспективы. Глобальный научный потенциал. 2024. № 1 (154). С. 20-23

2. *Леонович Е. Н., Терентьева Д. А.* Подготовка бакалавров к оценке результатов обучения как условию формирования учебно-познавательной деятельности школьников. Среднее профессиональное образование. 2019. № 6. С. 49-51.

3. Развитие навыков кибербезопасности и цифровой гигиены у будущих педагогов: учебное пособие для студентов педагогических университетов /М. В. Воропаев, А. В. Калинин, Д. Ю. Калинин, Е. А. Николаева, А. И. Савенков, Ю. А. Серебренникова, О. В. Цаплина /Под науч. редактированием А. И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», - 2023. – 90 с.

ЛОБАНОВ АНТОН ВАЛЕРЬЕВИЧ

доктор химических наук, профессор РАО, руководитель Центра совершенствования методик преподавания дисциплин; Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования», г. Москва, Погодинская ул., 8; lobanov.av@raop.ru

ПРАКТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ В РАМКАХ ПИЛОТНОГО ПРОЕКТА

Рассматриваются современные подходы к организации практической подготовки будущих учителей биологии и химии в рамках реализации новой модели высшего педагогического образования.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; практическая подготовка; пилотный проект.

Начиная с 2022 г. в российском образовании происходит активный отказ от системы бакалавриата и магистратуры и берется вектор на создание собственной системы образования [1]. Основополагающие мотивы формирования новой модели педагогического образования включают гармонизацию фундаментальной и практикоориентированной подготовки, усиление профессиональной направленности и системно-деятельностного характера подготовки, ценностно-смысловой подход в образовании, приоритетность задач воспитания и развития личности, гибкое построение образовательных программ, преемственность уровней высшего образования и, в целом, содействие достижению суверенитета России [2].

В рамках участия вузов в Пилотном проекте происходит обновление не только содержательной, но и методической организации образовательного процесса. Развивается академическое наставничество, происходит расширение профессиональной мобильности через получение дополнительных квалификаций, осуществляется поиск новых форм организации практик, их непрерывное проведение, раннее погружение в профессиональную среду.

Особое место в подготовке специалистов занимает организация практической подготовки студентов [3]. Ключевыми направлениями практик в рамках Пилотного проекта являются учет научно-технологического развития, запросов общества и реального сектора экономики, непосредственное участие представителей профильных организаций, создание пула базовых школ, в том числе из общеобразовательных организаций сельской местности и малых городов, обучение работе с верифицированным цифровым образовательным контентом, реализация аттестации по практике в формате демоэкзамена.

Так, например, на третьем курсе студенты, будущие учителя биологии и химии, выходят на первую производственную педагогическую практику – классное руководство, целью которой является всестороннее и последовательное овладение студентами основными видами профессионально-педагогической деятельности классного руководителя. В ходе практики студенты закрепляются за определенным классом и педагогом, принимают непосредственное участие во внеурочных мероприятиях, классных часах, выездных мероприятиях. Особое внимание уделяется взаимодействию с классными руководителями, занимающими должность учителей биологии и химии.

Следующим этапом является летняя педагогическая вожатская практика, целью которой является приобретение опыта самостоятельной профессиональной деятельности в детских оздоровительных лагерях. Как правило, студенты проводят практические занятия по биологии и химии, полевые экскурсии, а иногда даже становятся участниками полевых школьных экспедиций.

Производственная педагогическая практика, посвященная изучению и овладению психолого-педагогическими технологиями в обучении и развивающей деятельности, предусмотрена учебным планом на четвертом курсе. В ходе практической подготовки студенты посещают, анализируют и обсуждают уроки учителей биологии и химии, уделяя особое внимание различным педагогическим технологиям, методам, приемам работы с обучающимися на уроках и во внеурочной деятельности, готовятся к активной педагогической практике, самостоятельно организуют внеклассные мероприятия биологического, химического и экологического содержания.

Завершающим этапом является производственная педагогическая практика, в ходе которой студенты самостоятельно проводят уроки и внеурочные мероприятия по биологии, химии и экологии, особое внимание при подготовке к которым уделяется работе с верифицированным цифровым образовательным контентом, материалами, представленными на сайте «Единое содержание общего образования».

Современные подходы к организации учебного процесса подготовки учителей биологии и химии в системе базового высшего образования направлены на преодоления недостатков предшествующей формы обучения в системе бакалавриата. Результаты Пилотного проекта перехода к новой образовательной системе позволят повысить качество химико-педагогического образования, адекватно реагировать на геополитические и экономические вызовы, готовить мотивированных и высокопрофессиональных учителей биологии и химии.

Список литературы

1. Лисичкин Г. В., Карлов С. С. Естественное образование в России: 30 лет реформирования //Естественное образование: 30 лет реформ: методический ежегодник химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Т. 19 /под общей редакцией проф. Г. В. Лисичкина. – М.: Издательство Московского университета, 2023. С. 8–24.

2. Лобанов А. В., Родионов М. А., Ширяев С. Д. Профессиональная подготовка кадров в интересах научно-технологического развития Российской Федерации //Проблемы современного образования. 2024. № 5. С. 59–72.

3. Мингазова Н. Г., Мратхузина Г. Ф., Субич В. Г. Педагогическая практика: методическое пособие. Казань: Казанский федеральный университет, 2023. 63 с.

ЛУЖБИНА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет», Алтайский край, г. Барнаул, пр. Ленина, 61,
n.a.luzhbina@yandex.ru

РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье представлен практико-ориентированный подход по развитию «гибких навыков» студентов педагогических направлений подготовки в рамках дополнительного профессионального модуля в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы в Алтайском государственном университете. Опираясь на компетентностный и личностно-ориентированный подход считаем, что важным индикатором успеха современного педагога в условиях динамично меняющегося социума и образовательных парадигм помимо глубокой предметной подготовки особую значимость приобретают компетенции, связанные с коммуникацией, креативностью, критическим мышлением и командной работой. Поэтому в достаточной развитых «гибких навыках» видим конкурентное преимущество выпускников педагогических направлений.

Ключевые слова: гибкие навыки; профессиональная подготовка; педагогическое образование; модель 4-К; коммуникативная компетенция; креативность; критическое мышление; командная работа.

Современные научно-технические и социокультурные процессы оказывают значительное влияние на общество и образование, предъявляя повышенные требования к профессиональным и личностным качествам выпускников педагогических направлений подготовки. Среди них специалисты отмечают важность ответственности, самостоятельности, способности быстро принимать решения и прогнозировать их возможные последствия в реальных жизненных и профессиональных ситуациях [1, 2]. По нашему мнению, данные качества напрямую связаны с формированием и развитием «гибких навыков», таких как коммуникабельность, креативность, критическое мышление и командная работа.

Развитие этих качеств способствует успешной социальной адаптации, расширению социальной и профессиональной коммуникации, выбору стратегий самоорганизации и повышения компетентности в познании социального

мира будущих педагогов, чему высшие учебные заведения должны содействовать наряду с другими социальными институтами.

Президент РФ В.В. Путин подчеркнул важность развития «гибких навыков» на сессии «Молодежь – 2030. Образ будущего», проходившей в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов. Он отметил, что конкурентные преимущества получают те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют «гибкими навыками», обладают и креативным, и плановым, и другими видами мышления [3].

Для управления развитием «гибких навыков» студентов педагогических направлений подготовки в Алтайском государственном университете был разработан дополнительный профессиональный модуль (модуль по выбору для получения дополнительной квалификации в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы).

Цель дополнительного профессионального модуля в связи со складывающимися социокультурными изменениями заключается в удовлетворении образовательных потребностей в области коммуникации и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, а также в развитии индивидуальных способностей и интересов студентов.

При реализации данного дополнительного профессионального модуля следует опираться на ключевые психолого-педагогические позиции компетентностного и личностно-ориентированного подходов, где делается акцент на активном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса, самостоятельном изучении материала и работе в команде, на становлении и развитии личности, учете индивидуальных особенностей и потребностях обучающихся.

В основу разработки дополнительного профессионального модуля «Гибкие навыки современного педагога» была положена модель «4-К: коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление».

Структура модуля представлена тремя дисциплинами: 1) «Гибкие навыки в педагогической деятельности» – ориентирована на освоение специфики реализации гибких навыков в профессиональной деятельности педагога. 2) «Самодиагностика гибких навыков педагога» – направлена на развитие навыка самодиагностики и саморазвития через модель «4К». 3) Дисциплина «Технологии саморазвития личности педагога» – связана с формированием системы знаний, умений о технологиях саморазвития и самореализации у педагогов в профессиональной деятельности.

В заключении хочется отметить, что развитие «гибких навыков» в профессиональной подготовке современного педагога – это не только ответ на вызовы времени, но и стратегический подход к формированию конкурентоспособных и личностно-зрелых педагогов будущего. Внедрение подобных модулей имеет потенциал существенно повысить качество образования и степень социально-профессиональной мобильности выпускников.

Список литературы

1. Волосков, И. В. Формирование системы гибких навыков soft skills в образовательном процессе /И.В. Волосков, В.Г. Суковатый //Открытый урок. Первое сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/675727> (дата обращения: 02.02.2026). – Текст: электронный.

2. Лужбина, Н. А. Социальный интеллект будущих учителей в контексте отношения к неопределенности /Н.А. Лужбина //Мир педагогики и психологии. – 2023. – №8 (85). – С. 53-58. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sotsialnyj-intellekt-budushhikh-uchitelej-v-kontekste-otnosheniya-k-neopredelennosti.html> (дата обращения: 10.02.2026). – Текст: электронный.

3. Молодежь – 2030. Образ будущего: сессия. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55890> (дата обращения: 15.02.2026). – Текст: электронный.

ЛЮ ЦЗЮАНЬ

доктор филологических наук, профессор, иностранный член РАО, Пекинский педагогический университет, Пекин, район Хайдиан, ул. Синьцзякувай, 19,
liujuanan@bnu.edu.cn

«ПЛАН ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГОВ В БАЗОВОМ ОБРАЗОВАНИИ В НОВУЮ ЭПОХУ» И РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ — НА ПРИМЕРЕ ПЕКИНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В 2022 году Министерство образования совместно с семью другими ведомствами КНР опубликовало «План повышения профессионально-компетентного уровня педагогов в базовом образовании в новую эпоху», ознаменовавший новый этап в развитии кадрового потенциала учителей базового образования в Китае. В данной статье дается толкование основного содержания данного документа и рассматривается роль педагогических вузов в реализации данного плана.

Ключевые слова: план повышения профессионально-компетентного уровня педагогов; базовое образование; педагогические вузы; развитие кадрового состава учителей начальных и средних школ.

В 2022 году в Китае в подготовке учителей участвовали 215 педагогических учебных заведений и более 500 непедagogических учебных заведений по всей стране. В стране насчитывалось 18,44 млн штатных учителей, из которых 15,86 млн работали в сфере базового образования, что составляет 86% от общего числа учителей. «Хотя это в значительной степени соответствует потребностям развития всеобщего базового образования, академическая квалификация, общее качество и макроуровневая структура этой рабочей силы по-прежнему не соответствуют требованиям развития высококачественного базового образования» [1, с.132].

В целях развития педагогического образования, подготовки высококвалифицированных, профессиональных и инновационных учителей начальной и средней школы для новой эпохи, а также ускорения модернизации базового образования Министерство образования совместно с семью другими ведомствами КНР опубликовало «План повышения профессионально-компетентного уровня педагогов в базовом образовании в новую эпоху» (далее именуемую «План повышения уровня»).

«План повышения уровня» реализуется в два этапа и состоит из трех частей: общие требования, конкретные меры и гарантии реализации. Его 15 конкретных мер сосредоточены на четырех ключевых областях: повышение компетентности и профессионального уровня учителей, содействие справедливому распределению высококачественных учительских ресурсов, создание системы педагогического образования с китайской спецификой и углубление комплексных реформ в области управления [2].

Являясь лидером в области подготовки учителей в Китае, Пекинский педагогический университет активно участвует в реализации «План повышения уровня», разработав собственный «Проект повышения профессионально-компетентного уровня педагогов», который состоит из шести основных программ: «Программа подготовки выдающихся учителей», «Программа старта», «Программа повышения квалификации учителей», «Программа мониторинга и диагностики качества базового образования», «Программа награждения учителей, обладающих «четырьмя достоинствами»» и «Программа совместного совершенствования педагогического образования».

На сегодняшний день в рамках программы было принято 3418 абитуриентов в Пекинский педагогический университет из 21 провинции, 2277 человек получили поддержку после устройства на работу, налажено сотрудничество с 85 районами и уездами, в общей сложности более 600 тысяч учителей и директоров школ из менее развитых районов центральной и западной части Китая прошли курсы повышения квалификации. Количество онлайн - курсов и предметов составляет около 7000, что приносит пользу более 600 тысяч учителей.

Обнародование и реализация «Плана повышения уровня» означают, что развитие учительского состава в сфере базового образования Китая вступило в новый этап, ориентированный на высококачественное развитие. Практика Пекинского педагогического университета показывает, что педагогические вузы, являясь основной силой в области педагогического образования, несут незаменимую миссию в реализации государственного плана.

Список литературы

1. Чэн Цзяньпин, Чжан Чжунюан. Задачи и пути формирования высококвалифицированных кадров учителей базового образования, «Образовательные исследования», выпуск 4, 2022 г.

2. О «План повышения профессионально-компетентного уровня педагогов в базовом образовании в новую эпоху», опубликованном Министерством образования и семью других ведомств КНР, 11 апреля 2022 г., http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html

МАТВЕЕВА АЛЕНА ИГОРЕВНА

научный сотрудник управления научных исследований федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, lyonchik_7777@list.ru

ВОРОБЬЕВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА,

кандидат психологических наук, доцент, доцент института психологии федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, lorisha@mail.ru

ШЕВАЛДИНА ДИАНА ДАМИРОВНА

аналитик управления научных исследований федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, shevaldina.diana@ya.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И МЯГКИХ НАВЫКОВ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье исследуется взаимосвязь эмоционального интеллекта с коммуникативными умениями и психологическим благополучием у молодых педагогов. Выборка составила 345 молодых педагогов (средний возраст 28,28 года, стаж 5,49 лет). Диагностический комплекс: опросник ЭмИн (Д.В. Люсин), тест Михельсона, шкала Рифф. Корреляционный анализ выявил значимые положительные связи между всеми параметрами ($p < 0,01$). Наиболее выражены корреляции эмоционального интеллекта с психологическим благополучием ($r = 0,508$) и коммуникативными умениями ($r = 0,371$). Таким образом, эмпирически подтверждено, что эмоциональный интеллект является значимым предиктором как психологического благополучия, так и коммуникативных компетенций педагога. Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязанности эмоционального интеллекта, коммуникативных умений и психологического благополучия, формирующих основу профессиональной устойчивости молодых педагогов.

Ключевые слова: молодые педагоги; эмоциональный интеллект; психологическое благополучие; психологические ресурсы; профессиональный стресс.

Педагогическая профессия сегодня считается одной из самых стрессогенных, в силу ее высокой социальной значимости и как следствие высоких

социальных ожиданий, а также из-за постоянной коммуникативной активности, которая определяет достижение ключевых педагогических результатов. В связи с этим, психологическое благополучие педагога становится не просто оптимальным состоянием специалиста, а выступает в качестве условия для сохранения им психологического здоровья и эффективного выполнения профессиональных действий. По мнению специалистов, одним из возможных решений задачи по сохранению психоэмоционального комфорта педагога, является развитие у него мягких навыков, причём уже на этапе подготовки к профессии [1]. Целенаправленное формирование данных компетенций в системе высшего педагогического образования следует рассматривать не как факультативное дополнение, а как стратегически важный компонент профессиональной подготовки, обеспечивающий долгосрочную сохранность кадрового потенциала системы российского образования [2]. Целью исследования стало исследование взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов с уровнем коммуникативных умений и психологического благополучия у молодых педагогов.

Исследование проводилось на выборке, включающей 345 молодых педагогов Российской Федерации (средний возраст 28,28 лет, $SD = 4,57$; средний педагогический стаж 5,49 лет, $SD = 3,91$). Диагностический комплекс включал: краткую версию опросника ЭМИн Д.В. Люсина (для оценки компонентов эмоционального интеллекта), Тест коммуникативных умений Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха и опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной. Обработка данных осуществлялась методами математической статистики с применением корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты корреляционного анализа позволили выявить статистически значимые ($p < 0,01$) положительные связи между всеми измеряемыми параметрами. Наиболее выраженные прямые корреляции зафиксированы между общим показателем эмоционального интеллекта и интегральным индексом психологического благополучия ($r = 0,508$), а также между общим показателем эмоционального интеллекта и уровнем коммуникативных умений ($r = 0,371$). Все компоненты эмоционального интеллекта демонстрируют значимую положительную связь с исследуемыми критериями. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект выступает системообразующим психологическим ресурсом молодого педагога, существенно влияющим как на эффективность его профессиональной коммуникации, так и на способность поддерживать психологическое благополучие в условиях профессионального стресса. Таким образом, эмпирически обоснована

необходимость целенаправленного и системного формирования эмоционального интеллекта и связанных с ним мягких навыков в рамках программ профессиональной подготовки, повышения квалификации и психологического сопровождения молодых педагогических кадров.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Профессиональная приверженность молодых педагогов: детерминанты и подходы к формированию» в 2026 году.

Список литературы

1. Комарова, С. В. взаимосвязь личностных особенностей и психологического благополучия педагогов /С. В. Комарова, Н. В. Серегина, А. В. Савин //Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 299-308.
2. Газизов, Т. Т. Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов /Т. Т. Газизов, Н. Ф. Долганова, Е. Е. Сартакова //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(229). – С. 66-75. – DOI 10.23951/1609-624X-2023-5-66-75.

ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И МЕХАНИЗМЫ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ

В статье рассматриваются актуальные проблемы и направления развития исследовательской деятельности в педагогическом образовании в условиях трансформации высшей школы. Подчеркивается, что исследовательская деятельность выступает не только как компонент профессиональной подготовки, но и как системообразующий элемент становления современного педагога. Обосновывается необходимость дальнейшей институционализации и развития исследовательской деятельности будущих педагогов, синхронизации научной повестки вузов с задачами развития региональных образовательных систем и внедрения результатов исследований в процедуры оценки качества образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; исследовательская деятельность; институционализация; научно-исследовательская работа; профессиональные компетенции; доказательное образование; педагогическая экспертиза; образовательная практика; методология педагогики.

Современный этап развития педагогического образования характеризуется существенным усложнением профессиональной деятельности педагога, ростом требований к обоснованности принимаемых решений и усилением роли научного знания в образовательной практике. В этих условиях исследовательская деятельность перестает рассматриваться как дополнительный компонент подготовки и приобретает статус одного из ключевых механизмов формирования профессиональной компетентности будущего педагога.

Исследовательская деятельность сегодня может рассматриваться в качестве одного из системообразующих элементов становления педагога, обеспечивая формирование аналитического мышления, способности к рефлексии и профессиональному саморазвитию. Данное положение требует переосмысления места научно-исследовательской работы в структуре образовательных программ педагогических направлений подготовки.

Методологическое осмысление исследовательской деятельности возможно в рамках нескольких взаимодополняющих подходов. С позиций системного подхода образование рассматривается как сложная саморазвивающаяся социальная система, нуждающаяся в механизмах самоанализа и саморегуляции [1, с. 45; 4, с. 12]. В этой логике исследовательская деятельность выполняет функцию получения и интерпретации информации о состоянии системы, выступая инструментом ее развития. Институциональный подход позволяет трактовать исследовательскую деятельность как совокупность норм, практик и ролей, обеспечивающих производство, верификацию и трансляцию знания [2, с. 112]. В рамках данного подхода особое значение приобретает вопрос институционализации исследовательской деятельности студентов в педагогическом образовании. Деятельностный подход акцентирует внимание на исследовании как особом виде профессиональной деятельности, обеспечивающем переход от знания к действию и формирование способности к преобразованию образовательной реальности [3, с. 78; 5, с. 64].

Дополнительное методологическое обоснование связано с концепцией доказательного образования, предполагающей принятие педагогических решений на основе эмпирически подтвержденных данных [6, с. 15]. В данном контексте исследовательская деятельность становится механизмом формирования обоснованных педагогических практик и повышения качества образовательных результатов.

Анализ обсуждений на площадке и предложений в резолюцию форума позволяет выделить ряд ключевых вызовов, препятствующих эффективному развитию исследовательской деятельности в педагогическом образовании. Прежде всего, это разрыв между научными исследованиями и образовательной практикой. Несмотря на значительный объем научных разработок, результаты исследований часто остаются невостребованными в деятельности образовательных организаций, что противоречит логике развития образования как рефлексивной системы [4, с. 28].

Вторым значимым вызовом является несогласованность тематики научно-исследовательских работ с актуальными задачами развития системы образования. Формирование исследовательской повестки во многих случаях осуществляется без учета реальных потребностей образовательных организаций и региональных систем образования. В этой связи необходимо подчеркнуть острую необходимость согласования тематики исследований с актуальными проблемами развития региональных систем образования.

Третьим вызовом является формализация исследовательской деятельности студентов. Во многих случаях научно-исследовательская работа обучающихся не интегрирована в реальные научные проекты, что снижает ее

образовательный потенциал. Как отмечает В.В. Краевский, методология педагогики должна выступать не только как область знания, но и как практическое основание педагогической деятельности [5, с. 71].

Особое внимание в ходе дискуссии было уделено проблеме методологической подготовки будущих педагогов. Традиционные курсы методологии научного исследования не обеспечивают формирования практических исследовательских навыков. В условиях цифровой трансформации образования возникает необходимость их модернизации с учетом современных исследовательских инструментов.

В качестве одного из ключевых направлений решения обозначенных проблем предлагается сфокусироваться на институционализации научно-исследовательской деятельности студентов. Данный процесс предполагает формирование устойчивых норм и практик научной деятельности, а также их интеграцию в образовательный процесс. Как подчеркивает А.М. Новиков, методология образования должна обеспечивать целостность и непрерывность образовательных процессов [4, с. 35].

Важным механизмом повышения эффективности исследовательской деятельности является синхронизация научно-исследовательской работы студентов с исследованиями, выполняемыми университетами в рамках государственного задания. Это позволяет включить студентов в реальные исследовательские проекты и повысить практическую значимость их работы.

Еще одним значимым направлением является интеграция результатов исследований в процедуры оценки качества образования. Использование научно обоснованных инструментов диагностики профессиональных компетенций педагогов способствует повышению объективности аттестации и формированию доказательной модели управления образованием [6, с. 22].

Развитие коллективных и сетевых форм исследовательской деятельности также рассматривается как перспективное направление. Такие формы обеспечивают междисциплинарность, способствуют формированию профессиональных сообществ и повышают качество научных результатов.

Таким образом, исследовательская деятельность в педагогическом образовании приобретает новое содержание и функции. Она становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки, обеспечивая формирование способности педагога к аналитическому мышлению, рефлексии и принятию обоснованных решений. Развитие исследовательской деятельности связано с ее институционализацией, практико-ориентированностью и интеграцией в систему управления качеством образования.

Реализация предложенных направлений позволит обеспечить переход к модели педагогического образования, основанной на принципах доказательности, научной обоснованности и тесной связи с практикой.

Список литературы

1. *Берталанфи Л. фон.* Общая теория систем: критический обзор. М.: Прогресс, 1969.
2. *Луман Н.* Социальные системы. М.: Логос, 2007.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005.
4. *Новиков А. М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006.
5. *Краевский В. В.* Методология педагогики. М.: Академия, 2001.
6. *Хэтти, Джон А. С.* Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. — Москва: Национальное образование, 2017.

МИННАХМЕТОВА ВИКТОРИЯ АНДРЕЕВНА
кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры химического образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18, vika.vikto96@mail.ru

РОЛЬ МЕДИА В ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

Актуальность статьи обусловлена противоречием между высокой востребованностью научно-популярного химического контента в цифровой среде и снижением престижа профессии учителя химии. Целью работы является систематизация задач и выявление эффективных практик медиапродвижения педагогического химического образования. В статье на основе контент-анализа (образовательных платформ и социальных сетей) с научно-популярной тематикой определены четыре группы задач имиджевые, просветительские, профориентационные и задачи удержания.

Ключевые слова: педагогическое образование, химическое образование, учитель химии, дидактика цифровой эпохи, профориентация, профориентация, цифровая среда, медиaprостранство.

В эпоху цифровой трансформации медиaprостранство становится не просто дополнительным каналом коммуникации, а ключевой ареной борьбы за внимание абитуриентов [1]. Особенно остро эта проблема проявляется в естественно-научных областях, в частности в химии. Показательно, что любительский химический контент на популярных онлайн-платформах собирает многомиллионные просмотры, при этом зрители зачастую не замечают (или не придают значения) многочисленным нарушениям техники безопасности или методики проведения экспериментов. Возникает парадокс: наука интересна массовой аудитории, однако профессия учителя химии продолжает ассоциироваться с чем-то архаичным и малопривлекательным. Этот диссонанс между востребованностью научно-популярного контента и низким престижем педагогической профессии требует осмысления и поиска новых стратегий продвижения.

Цель настоящей статьи – систематизировать актуальные задачи продвижения педагогического химического образования в цифровой среде и описать успешные практики, доказавшие свою эффективность в 2022–2025 гг.

Теоретико-методологической базой послужили работы в области дидактики цифровой эпохи [2; 3], теории медиакommunikаций в образовании [4]

и практические кейсы педагогических университетов. Эмпирическую базу составил контент-анализ официальных сообществ химических факультетов и кафедр педагогических вузов, а также авторских блогов учителей химии.

Анализ текущей ситуации позволяет выделить четыре магистральные задачи: имиджевая реконструкция образа профессии учителя химии (преодоление стереотипа «пожилой лаборант» через смещение акцента с трансляции знаний на функцию «медиатора науки»), просветительская функция как борьба с антисциентизмом (освоение педагогами экспертной проверки фактов и контрпропаганды в ответ на дискредитацию химии), профориентационная перефокусировка (переход к профориентации через создание контента в развлекательной среде вместо официальных ресурсов) и онбординг с удержанием студентов (снижение оттока на индустрию за счет медийной привлекательности вуза). В качестве успешных практик выделены три стратегии: кейс по созданию открытых просветительских и популяризационных видео о химии, которые способствуют профориентации, демонстрируя связь научных знаний с повседневными явлениями и современными технологиями (опыт Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ), контекстная профессионализация (онлайн-проекты и их трансляция по популяризации науки в виде фестивалей становятся точкой входа для колеблющихся абитуриентов) и студенческое соавторство (онлайн демонстрация реальных лабораторий и современного оборудования в рамках формата «День открытых дверей» (опыт вузов РФ). Несмотря на очевидные успехи, медиапродвижение и популяризация профессии «учитель химии» сталкивается с системными ограничениями. Во-первых, это ресурсоемкость. Качественный визуальный контент требует операторской работы и монтажа, что не всегда возможно силами преподавателей. Во-вторых, существует риск дискредитации науки в угоду развлекательности (чрезмерное упрощение, граничащее с искажением). Критически важным является сохранение баланса между аттрактивностью и научной достоверностью. Кроме того, успешные кейсы носят точечный характер и редко масштабируются на федеральном уровне ввиду отсутствия системы мотивации профессорско-преподавательского состава к медийной активности.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что медиапродвижение педагогического химического образования перестало быть факультативной активностью и превратилось в необходимое условие конкурентоспособности предметных кафедр. Выделенные четыре группы задач – имиджевые, просветительские, профориентационные и задачи удержания – образуют взаимосвязанную систему, требующую комплексного подхода к реализации.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку количественных методик оценки эффективности медиавоздействия на выбор профессии учителя химии, а также на создание специализированных программ подготовки будущих педагогов к работе в цифровой медиасреде.

Список литературы

1. *Бурнаева Е. М., Саломатова С. Н.* Цифровая профорентация как необходимая реальность //Управление образованием: теория и практика. 2022. № 1 (47). С. 34-44.
2. *Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л.* Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития //Вестник Томского государственного университета. 2023. №490.
3. *Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Калимуллина А. М.* О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи //Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 21-34.
4. *Смеюха В. В.* Медиакоммуникации: теория, практика, профессиональное образование: монография /В. В. Смеюха; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов н/Д, 2016. 307 с. ISBN 978-5-88814-443-5.

КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

В статье представлены подходы к разработке концепции научно-методического сопровождения преемственности педагогического образования: определены ключевые принципы, представлены основные исследования, выполненные Центром развития педагогического образования Российской академии образования.

Ключевые слова: подготовка педагогов, качество педагогического образования, концепция научно-методического сопровождения преемственности педагогического образования.

Современное образовательное пространство характеризуется динамичными изменениями, требующими от педагогов постоянного профессионального роста и адаптации к новым вызовам. В этой связи, обеспечение преемственности педагогического образования становится ключевым фактором повышения качества подготовки педагогических кадров.

Анализируя актуальные вызовы и реагируя на них, Центр развития педагогического образования Российской академии образования ставит перед собой задачу разработки концепции научно-методического сопровождения преемственности педагогического образования, а также проведения исследований, направленных на выявление проблемных вопросов подготовки педагогов и поиск их решений.

Целью данной концепции является обоснование принципов обеспечения высокого качества профессиональной подготовки и постоянного совершенствования компетенций педагогических кадров на протяжении всей их карьеры и создание механизмов координации и сотрудничества между образовательными организациями, осуществляющими подготовку педагогических кадров. Основные направления реализации концепции: научно-исследовательская деятельность в области наук об образовании, ориентированная на выявление актуальных проблем и разработку эффективных путей их решения,

а также создание единой информационной среды, обеспечивающей доступ педагогической общественности к актуальной информации о передовом педагогическом опыте, инновационных разработках и лучших практиках.

Разрабатываемая нами концепция представляет собой многоуровневую, динамично развивающуюся систему принципов и положений, в основе которой лежит понимание того, что современное образование требует от педагога не только глубоких знаний в предметной области, но и владения актуальными методиками преподавания, психолого-педагогическими технологиями, навыками работы с различными категориями обучающихся, а также готовности к постоянному профессиональному росту и адаптации к меняющимся образовательным реалиям.

Одним из ключевых принципов концепции является принцип системности и целостности. Это означает, что весь образовательный процесс, от первоначальной подготовки до постдипломного обучения и самообразования, должен рассматриваться как единое, взаимосвязанное целое. Студенты, начинающие свой путь в педагогике, должны получать теоретические знания и практические навыки, которые будут развиваться и углубляться на последующих этапах. Важно обеспечить преемственность между различными уровнями образования, чтобы избежать разрывов и несоответствий в формировании профессиональной компетентности.

Принцип личностно-ориентированного подхода подразумевает, что педагогическое образование должно отвечать индивидуальным потребностям, интересам и профессиональным траекториям каждого педагога. Это включает в себя возможность выбора образовательных программ, гибкость в построении учебных планов, наличие индивидуальных образовательных маршрутов и поддержку самостоятельной работы. Личностная направленность также проявляется в создании условий для развития рефлексивных способностей педагога, его творческого потенциала и критического мышления.

Принцип практикоориентированности подчеркивает важность тесной связи теоретического обучения с практической деятельностью. Педагогическое образование должно быть максимально приближено к реалиям классной комнаты и образовательной среды. Это достигается посредством широкого использования практик, стажировок, участия в реальных образовательных проектах, а также интеграции кейс-методов, проектной деятельности и других форм, стимулирующих применение полученных знаний на практике. Особое внимание уделяется формированию навыков анализа педагогической ситуации, принятия обоснованных решений и их эффективной реализации.

Наконец, принцип актуальности и инновационности предполагает постоянное обновление содержания образования в соответствии с последними

достижениями науки, техники и практики. Педагоги должны быть в курсе новейших тенденций в образовании, осваивать современные образовательные технологии, включая цифровые, и уметь применять их в своей работе. Этот принцип требует от образовательных учреждений гибкости, готовности к экспериментам и постоянного мониторинга изменений в профессиональной сфере, чтобы обеспечить педагогам актуальные и востребованные знания и навыки.

Центром развития педагогического образования РАО выполнены исследовательские проекты, результаты которых позволили обосновать разрабатываемую концепцию [1], [2], [3], [4], [5], [6]. Так, в 2022-2023 году выполнены проекты на следующие темы: «Анализ современного состояния и перспектив развития высшего педагогического образования с позиций рефлексивно-деятельностного подхода в период цифровой трансформации общества», «Анализ региональных особенностей научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации», «Прикладное исследование по ранней профессиональной ориентации старшеклассников на педагогические профессии». В 2024 году реализованы проекты: «Мониторинговое исследование состояния педагогических образовательных программ в условиях поэтапного перехода на новую систему образования», «Исследование системы дополнительного профессионального образования, развития системы неформального дополнительного образования в России», «Анализ стратегий коммуникации, направленных на распространение информации о педагогическом образовании, его возможностях и перспективах». В 2025 году выполнены работы: «Мониторинговое исследование по формированию готовности к осуществлению педагогической деятельности у обучающихся непедагогических направлений подготовки», «Мониторинговое исследование по включению в программы педагогического образования содержания в части формирования готовности педагога к работе с семьей, родителями обучающихся», «Исследование образа учителя в восприятии студентов педагогических направлений».

Дальнейшее развитие данной концепции предполагает активное взаимодействие всех заинтересованных сторон: органов государственной власти, вузов, органов управления образованием на региональном уровне, образовательных организаций общего и дополнительного образования, а также педагогической общественности. Важно создать единую экосистему, в которой каждый педагог, независимо от стадии своей профессиональной деятельности, имел бы возможность для непрерывного развития и совершенствования. В ближайшей перспективе Центр развития педагогического образования РАО продолжит проведение исследований, направленных на мониторинг эффективности

внедряемых мер, а также на выявление новых, возникающих вызовов. Особое внимание будет уделяться разработке механизмов оценки качества непрерывного педагогического образования и формированию системы индикаторов, отражающих его результативность.

Прогнозируется, что успешная реализация концепции позволит существенно повысить качество подготовки будущих учителей, улучшить показатели профессионального мастерства действующих педагогов, а также укрепить престиж педагогической профессии в обществе. Важно, чтобы разрабатываемые программы были не только теоретически обоснованными, но и максимально ориентированными на практическое применение, с учетом специфики различных регионов и образовательных контекстов.

Синергия теоретических разработок, практических исследований и активной деятельности всех участников образовательного процесса должна привести к формированию новой парадигмы педагогического образования, отвечающей требованиям двадцать первого века и способной обеспечить подготовку высококвалифицированных, мотивированных и конкурентоспособных педагогов.

*Работа выполнена в рамках государственного задания
№ 075-00001-26-00 на 2026 год и на плановый период 2027 и 2028 годов.*

Список литературы

1. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический аспект // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 3–14.

2. Загидуллин, Р. Р. Региональные особенности научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации: аналитический доклад /Р. Р. Загидуллин, А. И. Савенков, Г. В. Скоморохова; Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное учреждение "Российская академия образования". Характеристика дополнительного профессионального образования учителей в региональных организациях дополнительного профессионального образования. – Москва: ООО "РПЦ Прима", 2023. – 35 с.

3. Минюрова С. А. Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: проект «Профессионалитет» по направлению «Педагогика» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 197–204.

4. Минюрова С. А. Актуальные вопросы развития педагогического образования //Известия Российской академии образования. – 2025. – № 2. – С. 234–244.

5. Минюрова С. А. Подход к исследованию психологических факторов эмоционального благополучия педагога в условиях цифровой образовательной среды //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 4 (56). С. 315–324. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-4-315-324>, EDN: JTCXPM

6. Савенков А. И., Загидуллин Р. Р. Качество и условия неформального образования педагогических кадров в субъектах Российской Федерации //Известия Российской академии образования. 2025. № 1(69). – С. 75-98. – EDN XNCICG.

МИНИУРОВА СВЕТЛАНА АЛИГАРЬЕВНА

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра развития педагогического образования ФГБУ «Российская академия образования», 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, miniurova.sa@raop.ru

ЛЕОНЕНКО НАТАЛИЯ ОЛЕГОВНА

кандидат психологических наук, доцент, главный аналитик Центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании ФГБУ «Российская академия образования», 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, leonenko.no@raop.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В статье представлено исследование особенностей структуры ценностных ориентаций студентов из России, Республики Узбекистан и Кыргызской Республики.

Полученные результаты указывают на характерную для переходной экономики модернизацию ценностной парадигмы молодежи: баланс между традиционными и современными ориентирами. Практическая значимость исследования заключается в учете межкультурных различий при разработке образовательных программ и воспитательных стратегий.

Ключевые слова: ценностные ориентации; современные студенты; межкультурный аспект.

Ценностные ориентации современного студенчества формируются под влиянием множества факторов, среди которых межкультурное взаимодействие занимает все более значимое место. Исследователи отмечают особенности формирования в разных культурах у молодых людей таких базовых ценностей, как отношение к труду, семье, образованию, социальной справедливости и индивидуальной свободе [2]. Например, в культурах, где преобладает коллективизм, студенты могут демонстрировать большую ориентацию на групповой успех и взаимопомощь, в то время как в культурах с сильным акцентом на индивидуализм, приоритет может отдаваться личным достижениям и конкуренции [1]. Эти различия могут проявляться как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности, создавая как возможности для обогащения, так и потенциальные точки напряжения [3].

В рамках комплексного исследования по теме «Психологический портрет современного студента», выполненного в 2025 году в Центре междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании Российской академии образования, были изучены особенности ценностных ориентаций студентов из Российской Федерации, Республики Узбекистан, Кыргызской Республики. Для анализа межкультурных особенностей структуры ценностей студентов из популяционной выборки численностью 5460 ($m=1656$, $f=3804$; средний возраст – 19,37) были извлечены данные по участникам из каждой страны – Российской Федерации, Республики Узбекистан и Кыргызской Республики – по 20, 18 и 17 респондентов соответственно. В исследовании использовалась методика исследования ценностной структуры Инглхарта в модификации М. С. Яницкого, которая позволяет выявить ориентацию на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или индивидуализации (независимость и саморазвитие) [4]. В качестве метода математико-статистической обработки был использован U-критерий Манна–Уитни.

Сравнение медианных значений выраженности значимости ценностей позволил зафиксировать максимальные значения по всем группам ценностей в выборке студентов из Кыргызской Республики, что может указывать на более развитую ценностную структуру, в которой наряду с усилением ценностей самовыражения и автономии (индивидуализирующих) сохраняются позиции, связанные с безопасностью и социальными связями. С точки зрения Р. Инглхарта, подобные тенденции характерны для стран с переходной экономикой, где молодежь балансирует между традицией и современностью.

Минимальные значения в структуре адаптирующих ценностей обнаружены у студентов из Республики Узбекистан. Значимость адаптации в структуре ценностей близка степени значимости социализирующих ценностей, что, в целом, может отражать более консервативные установки узбекских студентов, ориентированные на сохранение существующих социальных ролей и норм (что, гипотетически, снимает потребность в активной адаптации к меняющимся условиям). В социально-культурном контексте такая тенденция может быть связана с ограниченностью внешних условий для перемен: экономическая и институциональная стабильность или ограниченный доступ к возможностям изменения могут снижать потребность в адаптивности, проявляясь в более низких значениях этой группы ценностей. Развитие адаптивных установок может сдерживаться за счёт культурных особенностей, приверженности традиционной идентичности, определяющих передачу ценностей из поколения в поколение, в том числе в вузовской среде.

В структуре ценностей российских студентов доминирует адаптивная ценностная установка, что отражает потребность в сохранении стабильности

и безопасности в условиях нестабильной образовательной и социальной среды. При этом уровень индивидуализирующих и социализирующих ценностей ниже, чем у сверстников из Республики Узбекистан, Кыргызской Республики. Это может свидетельствовать о более прагматичной и функциональной ценностной модели, ориентированной на приоритет практических способов справляться с задачами и условиями обучения над самовыражением или усилением социальных связей. Таким образом, российская выборка демонстрирует более прагматичный (функциональный, обеспечивающий безопасность и выживание) набор ценностей по сравнению с выборкой из Республики Узбекистан, Кыргызской Республики, где наблюдается более выраженная ориентация на социальное сопричастие и автономию. Это соответствует сценарию переходной или динамично развивающейся экономики, в которой молодежь балансирует между традиционными и модернизирующими ориентирами.

При анализе статистической достоверности выявленных количественных тенденций (U-критерий Манна Уитни), различия достигли уровня значимости только в уровне выраженности адаптирующих ценностей у студентов российской и кыргызской выборок ($p \leq 0.05$). В зоне неопределённости оказалась значимости различий в уровне выраженности индивидуализирующих ценностей российских и узбекских студентов (у узбекских выше), узбекских и кыргызских студентов (выше у кыргызских).

В целом, можно говорить о формировании у современного студенчества сложной и многогранной системы ценностей, сочетающей в себе стремление к личному успеху, уважение к индивидуальности и осознание социальной ответственности. Понимание этих тенденций необходимо для разработки эффективных образовательных программ и стратегий воспитания молодого поколения. Студенты, как будущее интеллектуальной и профессиональной элиты общества, формируют вектор развития общества. Понимание их приоритетов, мотивов и устремлений необходимо для эффективного управления социальными процессами, разработки образовательных стратегий и прогнозирования будущего.

Список литературы

1. Павлова К.Н., Дагбаева С. Б. Идентичность и ценностные ориентации студенческой молодежи в различных этнокультурных группах /Психолог. 2024. № 6. DOI: 10.25136/2409-8701.2024.6.72432 EDN: LHCYJ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=72432

2. Ратникова А. Г., Богуславская В. В. Ценность как базовый концепт кросс-культурных исследований //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025. Т. 16. № 2. С. 514–527. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2025-16-2-514-527>

3. Эрдынеева К. Г. Кросскультурный подход к изучению ценностных ориентаций студентов в условиях транзитивности //Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2020. — № 3-4. — С. 43-51. DOI: 10.26653/2076-4685-2020-3-4-04.

4. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография. Кемерово: Кузбассвуиздат. – 2000. – 203 с.

МИНИУРОВА СВЕТЛАНА АЛИГАРЬЕВНА

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра развития педагогического образования РАО, ФГБУ «Российская академия образования», 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, 8miniurova.sa@raop.ru

ЛЕОНЕНКО НАТАЛИЯ ОЛЕГОВНА

кандидат психологических наук, доцент, главный аналитик центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, leonenko.no@raop.ru

КУЛИКОВ ЛЕОНИД ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6, l.kulikov@spbu.ru

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ЦИФРОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: СТРУКТУРА И СООТНОШЕНИЕ
С МОТИВАМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ**

В статье представлены результаты исследования удовлетворенности студентов цифровой образовательной средой (ЦОС) и её соотношения с мотивацией информационной активности. Выборка - 5460 студентов РФ. Факторный анализ выделил две оси отношения студентов к ЦОС: F1 «Синергия академической результативности и личной вовлечённости в электронном обучении» и F2 «Положительная оценка функционала электронных курсов». Оба фактора коррелируют с мотивами коммуникации и компенсации в информационной среде, что указывает на связь удовлетворенности ЦОС не только с учебным контентом, но и с возможностью студентов в этой среде удовлетворять потребности в общении и компетентности.

Ключевые слова: цифровизация образования, психологический портрет студента, популяционное исследование, удовлетворенность цифровой образовательной средой, мотивация информационной активности.

Цифровизация образования стала повседневной практикой и ключевой организационной формой образовательной деятельности в российской системе образования. Наряду с преимуществами в организации образовательного процесса (доступ обучающихся к материалам, гибкость расписания, интеграция с библиотечными и иными ресурсами, включенность вспомогательных ИИ-инструментов и др.), цифровая среда несёт и связанные

с виртуализацией риски – снижение очного взаимодействия, информационная перегрузка, проблемы информационной гигиены, повышенные требования к самоорганизации и т.п. Неоднозначное влияние цифровизации на личностное и академическое благополучие студентов порождает новые вызовы, требующие глубокого научного анализа.

Одним из индикаторов общего благополучия обучающихся в контексте цифрового обучения является степень удовлетворённости цифровой образовательной средой. Удовлетворенность отражает состояние совпадения потребности (то есть то, к чему стремится, что представляется значимым и направляет активность субъекта) с возможностями её удовлетворения. Соответственно, основанием для разработки научно-обоснованных интервенций по поддержанию благополучия студентов должны быть данные о том, какие мотивы определяют информационную активность студентов и насколько цифровая образовательная среда способна удовлетворить лежащие в их основе потребности. Высокую степень удовлетворенности связывают с ростом вовлечённости, развитием внутренней мотивации и устойчивостью к стрессу, что сопровождается более высоким уровнем благополучия и лучшими учебными достижениями (Гордеева, 2014; Кондаурова, 2020 и др.).

С целью выявления характеристик удовлетворённости современных студентов цифровой образовательной средой и взаимосвязей удовлетворённости с мотивами информационной активности были проанализированы полученные в рамках популяционного исследования «Психологический портрет современного студента» данные опроса об отношении студентов к ЦОС и мотивах, побуждающих их к информационной активности. Исследование проводилось Центром междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании РАО в 2025 году. Выборка составила – 5460 ($m=1656$, $f=3804$) студентов из восьми Федеральных округов России, средний возраст – 19,37 ($\min$ – 17, $\max$ – 25). Достаточно широкий поисковый характер данного исследования не требовал обязательной формулировки конкретной научной гипотезы.

В качестве диагностического инструментария использовались: структурированное интервью, которое, помимо вопросов социально-демографического характера и академического характера, включило блок из 14 пунктов об удовлетворённости студентов разными аспектами цифровой образовательной среды. Мотивационная структура информационной активности исследовалась с помощью одноимённого опросника авторов Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнова, А. С. Копового (МСИА, 2009).

В результате факторного анализа с ортогональным вращением Варимакс были выделены две факторные оси: F1 «Синергия академической

результативности и личной вовлеченности в электронном обучении» — отражает эмоционально-мотивационные аспекты отношения к ЦОС, удовлетворённость, вовлеченность и восприятие персонализации онлайн-обучения; F2 «Положительная оценка функционала электронных курсов» — отражает функциональные преимущества: доступность материалов, быстрая навигация по теме, возвращение к пропущенному материалу, использование ИИ-инструментов. Вращение показало отсутствие значимой нагрузки по пункту интервью «Мне некомфортно в цифровой образовательной среде», что указывает на ограниченность его вклада в структуру отношения к ЦОС в данной выборке и обосновывает исключение пункта из окончательной модели.

Корреляционный анализ позволил зафиксировать достоверно значимые положительные связи F1 и F2 с мотивами коммуникации (0,27) и компенсации (0,24) в структуре информационной активности (МСИА), тогда как познавательная мотивация продемонстрировала слабые корреляции, часто не достигающие значимости.

Кратко резюмируя результаты анализа в основных выводах, отметим:

Современным студентам цифровое обучение не доставляет дискомфорта, что поддерживает вывод о высокой общей удовлетворённости ЦОС в данной выборке.

Общая удовлетворенность ЦОС не сводится к знаниевому аспекту, а определяется тем, насколько среда удобна для обучения (F2) и способна вызывать внутренний, не связанный с сугубо познавательной задачей, интерес (F1).

Оба фактора удовлетворённости ЦОС положительно связаны с коммуникативным и компенсирующим мотивами информационной активности.

Если рассматривать мотивы коммуникации и компенсации как стремление удовлетворять потребности в общении и восполнять дефицит, то ценность ЦОС для студента зависит от возможности удовлетворить потребность в общении и почувствовать повышение своей компетентности. Эти выводы соответствуют теории самодетерминации Деси и Райана: удовлетворение базовых потребностей автономии, компетентности и связанности порождает внутреннюю мотивацию, ощущение благополучия и новых достижений (Гордеева, 2006; Чирков, 1996; Deci, Ryan, 2008).

К таким потребностям авторы относят потребности в автономии (независимость, контроль поведения и решений), компетентности (умений эффективно справляться с задачами, чувствовать себя способным) и связанности (чувствовать общность с людьми, принадлежность к группе). благополучие и достижения. О значимости потребности в компетентности и связности

свидетельствуют выраженные мотивы информационной активности, о стремлении к автономности – ответы на вопросы о функциональном удобстве ЦОС. Фрустрация потребностей в автономии, общении, компетентности уважении и принятии задаёт внешнюю мотивацию, которая не способствует академическим/профессиональным достижениям и связана со сниженным субъективным благополучием и ростом уровня тревожности (Гордеева, 2014).

Поскольку удовлетворённость ЦОС не сводится исключительно к положительной оценке получения контента в ЦОС, то необходим комплексный подход к проектированию цифровой среды, сочетающий современные средства передачи знаний и умений с продуманной поддержкой автономии, самоэффективности и расширения социальных связей личности обучающегося. Ориентация на эмоционально-аффективный аспект мотивации обучающихся (F1), использование и расширение функциональных преимуществ ЦОС (F2) могут способствовать большему благополучию и академическим успехам студентов.

В практических разработках учебных процессов важно предусматривать гибкие траектории обучения и персонализацию интерфейсов, варьирование темпа и форм заданий, понятные измеримые цели с мониторингом движения к ним и рефлексией своего продвижения, модульную структуру материалов и доступ к разнообразным источникам, самостоятельное оценивание и выбор форм контроля, регулярную, доступную обратную связь. Эти меры могут усиливать ощущение автономии, компетентности, принадлежности, благополучия, эффективности, что непосредственно укрепляет психологическую устойчивость, социальную и академическую активность, работоспособность и другие важные личностные качества студента.

Список литературы

1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006.
2. Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2014. - №3 -с.63-78.
3. Кондаурова, О. П. Самоэффективность учебной деятельности студентов в дистанционном формате обучения в период пандемии COVID-19 / О. П. Кондаурова //Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 68-4. – С. 121-123. – DOI 10.18411/lj-12-2020-169. – EDN MQRRYF.).
4. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека //Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116—132.
5. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains //Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 14—23.

МУРОНЕЦ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, заведующий Лабораторией по продвижению и PR-сопровождению педагогического образования вузов Центра развития педагогического образования, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования», г. Москва, ул. Погодинская, 8, muronets@yandex.ru

ЗЕФИРОВА ВАРВАРА ФЕДОРОВНА

ведущий аналитик Лаборатории по продвижению и PR-сопровождению педагогического образования вузов Центра развития педагогического образования, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования», г. Москва, ул. Погодинская, 8, zefirova.varvara@gmail.com

**ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Исследование посвящено изучению отношения студентов, которые сегодня обучаются педагогической специальности, к будущей профессии. Выборка составила более 8 тысяч человек из всех федеральных округов России. В ходе исследования были определены основные аспекты выбора профессии педагога, обозначены барьеры для работы в профессии, а также выявлено отношение студентов к медиапроектам о педагогах.

Ключевые слова: медиатизация; образ педагога; студенты педагогической специальности.

Значимость педагогической работы для современного общества не вызывает сомнений, однако профессия учителя на протяжении последних лет остается одной из самых дискуссионных: обсуждается на правительственном уровне, в экспертных кругах, в родительском сообществе и среди самих участников образовательного процесса. Параллельно с изменениями в системе образования остаются актуальными вопросы закрепления молодых педагогов в школе, специфика взаимодействия с родителями учеников, потребность в наставнике внутри школьного коллектива. Эти и схожие вопросы волнуют и студентов, которые сегодня учатся на педагогической специальности в вузах и уже примеряют себе профессию учителя. Для того, чтобы выявить основные аспекты выбора профессии педагога, обозначить барьеры для работы в профессии, а также определить отношение студентов к медиапроектам о педагогах, в 2025 году Лабораторией по продвижению и PR-сопровождению педагогического образования Центра развития педагогического образования РАО

было проведено исследование. Ключевыми вопросами стали: как студенты педагогических специальностей представляют себе работу учителя, к какому образу стремятся и какие барьеры видят? Практическая значимость: результаты исследования могут быть осмыслены для формирования новых рекомендаций к процессу обучения будущих педагогов, укреплению института наставничества в школьных коллективах; корректировке взаимодействия родительского и учительского сообществ.

Выборкой исследования послужили студенты педагогических вузов, колледжей и университетов, реализующих образовательные программы по педагогике. Общее количество – 8046 респондентов. Методика исследования — метод онлайн-опроса на платформе Яндекс; анкетирование включало закрытые и открытые вопросы по трем блокам.

Первый вопрос касался причин выбора профессии педагога: «Что для вас наиболее привлекательно в педагогической профессии?» Респонденты среди приоритетных ценностей профессии ожидаемо выбирают работу с детьми (26,9%), а также самореализацию (18,2%). При этом студенты отмечают возможность заработка через репетиторство, что соответствует популярности дополнительного образования в обществе.

При ответе на вопрос «Почему Вы решили учиться на педагогической специальности?» общественная значимость профессии учителя остается среди приоритетов для будущих педагогов (25%), также каждый седьмой респондент пошел учиться на педагога по примеру любимого учителя-наставника, что подтверждает ценность личного примера учителя для профессионального становления школьника.

Траекторию карьерного пути большинство студентов определяет в структуре педагогической стези, но не обязательно в школе: 18,9% собираются быть учителем-предметником, 9,4% учителем начальных классов, 14,6% сразу готовы стать репетиторами и работать в частном порядке. Среди опрошенных 10% не видят себя в образовательной среде, что вызывает определенную настороженность.

Рассуждая о сложностях и проблемах педагогической профессии, студенты ожидаемо опасаются невысокого заработка (28,4%). Также беспокойство вызывает большая нагрузка за счет обилия отчетности. Любопытно, что респонденты – студенты – в массе своей еще не имеют педагогического опыта и не могут знать на своем примере, много ли отчетов и документов приходится готовить, однако обсуждение в медийном пространстве педагогической нагрузки заранее формирует стереотипное отношение к этой части работы. На третьем месте среди страхов – боязнь выстраивания отношений

с родителями (17%). В научных обсуждениях и новостных статьях в СМИ нередко звучат рассуждения о том, что родительское сообщество сегодня избыточно давит на педагогов, и потому источник опасения студентов понятен. Интересно, что страх у молодого учителя выстраивания отношений с учениками существенно ниже и составляет только 12%.

Престиж педагогической профессии – значимый аспект, который влияет на всю педагогическую сферу. В медиапространстве создается собирательный образ современного учителя, складывающийся из множества компонентов: публикации журналистов в СМИ, посты блогеров, обсуждения в родительских чатах, фильмы, сериалы и медиапроекты о педагогах и пр. По мнению студентов, основное влияние на формирование престижа учителя создает сам педагог непосредственно через свою работу в классе – так считает 31,7% опрошенных. Большое значение оказывает также внеклассная работа, когда в экскурсиях и поездках между учителем и школьниками формируются личные доверительные отношения, что отмечают 20,2%. На третьем месте – общение с родителями в школьных чатах (13,6%); данная область коммуникации сегодня меняется через создание универсальных чатов в мессенджере Max, однако единого подхода к ведению чатов педагогами нет. Часть учителей предпочитают одностороннюю коммуникацию в чатах: учитель публикует новостные материалы и закрывает возможность комментариев для родителей.

Тема формирования положительного образа учителя в медиапространстве крайне актуальна сегодня в контексте медиатизации всех сфер общественной жизни. Несомненна значимость медиаобразов профессии, определяющая роль экранного образа и его влияние на выбор будущей специальности у молодежи [1]. Отмечается многогранность вопроса: «медиаобраз учителя в современных медиа носит полемический характер» [2, с. 261], трансформация образа связана с социокультурными переменами, которые и данная профессия, и ее презентация в СМИ переживают в постсоветском и современном обществе. Отмечается положительная семантика медиаобраза педагога, что «продиктовано характерной для современного общественного сознания тоской по идеалам» [2, с. 274]. По мнению респондентов, в поддержании положительного образа учителя помогают профессиональные премии – так считает более половины опрошенных. Ведение авторского блога педагогом также отмечено как значимое (34,3%). Напротив, ведение учителем передачи на телевидении считают значимым только 11,8% студентов – что коррелирует с низкой вовлеченностью молодежи в телесмотрение.

В предложенных студентами своих вариантах отметим несколько идей: *Респондент 1*: «Важно широкое освещение особенностей работы учителя в интернет-пространстве с акцентом на уважении к представителям профессии,

рассказами о проблемах, с которыми сталкиваются учителя в современных условиях, а также проведением параллелей между успешным людьми и их учителями». Отметим, что, по мнению исследователей, также «нужно сформулировать новые подходы к взаимодействию учителей и детей в цифровой среде» [3], что позволит обеспечить более эффективное и качественное общение.

Респондент 2: «Приоритет на абсолютный авторитет учителя в школе, подкрепленный нормативно-правовой базой. Ситуация, когда учитель предоставляет услуги, а клиент (ученик) всегда прав, просто недопустима. Необходим блок ненавязчивой качественной социальной на центральных каналах в течение долгого времени».

Респондент 3: «Нужна психологическая помощь учителям, создание должности ассистента учителя для разгрузки части работ, достойная зарплата».

Респондент 4: Телепередачи о лучших педагогах, освещение в новостях лучших педагогических достижений (высокобалльники, победа в олимпиадах), интервью с конкретными педагогами, повышение заработной платы до средней по региону.

Респондент 5: Самое главное, что формирует положительный образ учителя, — это его общение с учениками, то, как он преподносит информацию и знания ученикам, вызывает ли интерес у них к учебе, возможно, какими-то необычными и новыми подходами».

Итак, результаты исследования позволяют точнее определить проблемные аспекты профессии, но также и обозначить перспективные направления для работы при обучении студентов — будущих педагогов и формировании мотивации к работе в школе и системному включению в образовательный процесс.

Список литературы

1. Поздеева Е. Г., Лайус Е. А. Проблема влияния медиаобразов на интерес молодежи к профессиональному выбору //Russia in the Global World № 16 (39) – 17 (40) 2020
2. Солдаткина Я. В Медиаобраз учителя в современных средствах массовой информации: основные направления и факторы трансформации //Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5. № 2. С. 261–277
3. Вартанова Е. Л. Роль СМИ в обеспечении процесса воспитания //Психологическая газета. 23.12.2021. Режим доступа: <https://psy.su/feed/9647/> (дата обращения 07.03.2026)

МУСАТОВА ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, musatova-o@yandex.ru

ФОМИНЫХ ЛЮДМИЛА ИГОРЕВНА

старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, plib@yandex.ru

ОРЛОВА РЕНАТА АМИРОВНА

старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, orlova.ra@yandex.ru

КАЗАКОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, elekta@nxt.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье показана важность осуществления наставнической деятельности в подготовке будущих учителей начальных классов, представлен опыт реализации наставничества в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники». Выделены ключевые профессиональные компетенции, формированию которых способствует наставничество. Охарактеризованы особенности формирования профессиональных компетенций первокурсников – будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: наставничество, профессиональные компетенции будущих учителей начальных классов.

В условиях социально-экономических изменений и трансформации образовательной парадигмы современная начальная школа сталкивается с вызовами, требующими от учителей сформированности профессиональных компетенций, направленных на индивидуализацию образовательного процесса,

эффективное взаимодействие с родителями и коллегами. Как показывают исследования М. В. Кузьменко [1], Е. С. Ревинной [2], В. Л. Синебрюховой [3] и др., в настоящее время в высшем педагогическом образовании осуществляется поиск эффективных путей формирования профессиональных компетенций.

Огромным потенциалом для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе обладает наставничество в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники», позволяющее не только решать проблемы адаптации первокурсников, но и вовлекать их в квазипрофессиональную деятельность с помощью старшекурсников под руководством преподавателя-наставника. Наставничество в триаде осуществляется в рамках государственного задания № 073-03-2026-052 на выполнение научно-исследовательской работы по теме «Наставничество как условие формирования профессиональных компетенций будущих педагогов начальной школы». Результативность данной деятельности показывает изучение особенностей формирования профессиональных компетенций у первокурсников. В исследовании приняли участие 55 студентов: направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» – экспериментальная группа (ЭГ, 26 чел.), где реализуется наставничество в триаде, и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Начальное образование и Иностранный (английский) язык» – контрольная группа (КГ, 29 чел.). За основу взяты некоторые специфические для данного направления подготовки универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), дескрипторы которых мы конкретизировали индикаторами, приемлемыми для оценки у студентов 1 курса. Так, например, «учет возрастных особенностей младших школьников в квазипрофессиональной деятельности» является индикатором дескриптора ПК-12.6 (осознает специфику начального образования и создает условия для успешного формирования метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников). Проведенное исследование показало, что в ЭГ и КГ получены схожие результаты по компетенциям УК и ОПК, однако средний суммарный групповой показатель по ПК-компетенциям в ЭГ значительно выше, чем в КГ: 39,2 и 29 баллов соответственно. При этом важной характеристикой проведенного исследования является возможность составления для каждого студента индивидуального профиля сформированности профессиональных компетенций, показывающего не только проблемы, но и возможности формирования профессиональных компетенций. Например, если у первокурсника выявлен высокий уровень «умения работать в группе»

(индикатор компетенции УК-3, «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»), т.е. у студента выраженная лидерская позиция, он умеет сплотить группу, четко распределить задачи для каждого, то данный факт следует учитывать в групповой работе.

Таким образом, результаты исследования подтверждают важность наставнической деятельности в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники» для формирования у студентов профессиональных компетенций на этапе вхождения в педагогическую профессию.

Список литературы

1. Кузьменко, М. В. Исследование оценки и самооценки сформированности профессиональных компетенций будущих учителей /М. В. Кузьменко //Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – № 2(42). – С. 130-147.
2. Ревина, Е. С. Формирование профессионально значимых компетенций у будущего педагога начального образования /Е. С. Ревина //Вопросы педагогики. – 2021. – № 12. – С. 210-214.
3. Синебрюхова, В. Л. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов посредством организации наставничества /В. Л. Синебрюхова //Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – С. 40-55.

НАГЛЯДНОСТЬ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА

Автор критически оценивает сведение наглядности только к «зримости». Она возможна даже при отсутствии зрения и в абстрактных науках, если соблюдена логика перехода от известного к неизвестному. Наглядность определяется как способность учащегося интериоризировать учебную модель, понять её «ядро» и логически вывести новые знания из уже имеющихся. Подчеркивается, что наглядность всегда субъективна. Она зависит от личного опыта, мышления и концентрации конкретного учащегося, поэтому один и тот же прием может быть наглядным для одного и непонятным для другого.

Ключевые слова: наглядность; дидактический принцип; интериоризация знаний; учебная модель.

Категория наглядности редко вызывает вопросы у педагогов – настолько она кажется очевидной. Ее называют «золотым правилом дидактики», подразумевая, что для эффективного обучения нужно максимально задействовать все органы чувств учащегося. Поэтому под наглядностью обычно понимают те средства, которые помогают учащемуся познавать мир. Чаще всего наглядность ассоциируется со зрительным восприятием: если предмет виден, значит, он нагляден. По этому признаку классифицируются и методы преподавания: словесный, наглядный и практический [1, 73].

В литературе феномену наглядности придают различные свойства. Донецкий учитель-новатор В. Ф. Шаталов в своей практике использовал так называемые «опорные сигналы» и «опорные конспекты», до сих пор пользующиеся огромной популярностью среди педагогов всего постсоветского пространства [2, с.6]. Академик И. Ф. Харламов вслед за Я. А. Коменским и К. Д. Ушинским отмечает, что «наглядность выступает для учащихся как средство познания окружающего мира, и поэтому процесс этот происходит более успешно, если он основан на непосредственном наблюдении и изучении предметов, явлений или событий» [3, с. 186].

И. Кант ввел понятие «вещь в себе». Вещь как материальный объект обладает бесконечным числом качеств. Теплота, температура, цвет, вкус, протяжение, место и вообще пространство со всем, что ему присуще, принадлежат лишь к качествам тела. Такого качества, как «быть наглядным» нет ни у одного реального объекта. Наглядность возникает лишь тогда, когда этот объект изучается человеком. В какой-то момент исследователь улавливает суть явления, понимает закономерность, которая ранее была для него недоступна. Восклицание Архимеда «Эврика!» – лучшая иллюстрация того, что то, что ранее представлялось загадочным, недоступным, становится понятным, наглядным.

Однако под наглядностью нельзя понимать упрощение теории, например, попытки свести современные физические теории к классическим. Не являются правильными определения наглядности, сводящие ее к наблюдаемости, способности чувственного восприятия объектов, структура которых выражается, например, в геометрии Евклида. Некоторые ученые справедливо считают, что истинный смысл понятия «наглядность» лежит в области передачи мысли, ключевой идеи. Исходя из этого утверждения, можно дать следующее определение наглядности: «Наглядность является особенностью передачи знаний и поэтому свойством познавательного процесса. Она состоит в наличии отношения к известному, а именно – в признании возможности логического вывода о некоторых сторонах и свойствах познаваемого явления из уже познанного. Причём познанное или известное не обязательно должно быть непосредственно доступно чувствам» [4].

Несмотря на превосходство зрительного канала восприятия, наглядно можно обучать и людей, лишенных зрения. Ярким примером может служить жизнь и деятельность советского математика академика Л. С. Понтрягина (1908 – 1988), который в 14 лет ослеп. Тем не менее он стал одним из крупнейших математиков XX столетия, внес значительный вклад в систему ясного языка в изложении математических курсов.

В учебном процессе наглядность – это способность освоить ядро предлагаемой на уроке модели. И если наука шаг за шагом раскрывает те или иные стороны исследуемого объекта, то в учебном процессе объект изучения упрощен, он обладает ограниченным числом свойств, что делает такую модель удобной для освоения. Способность понять и интериоризировать основные стороны изучаемой модели и есть наглядность данной модели. Подчеркнем, что модель становится наглядной только в условиях индивидуального или коллективного познания.

Наглядность есть показатель простоты и понятности для ученика той модели, которую он создаёт в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения.

Традиционно наглядность связывается с обучением. Однако воспитание подчиняется тем же законам, и наглядность в воспитании также должна рассматриваться как формирование образа социального общежития.

Наглядность всегда индивидуальна. Интериоризация учебной модели зависит от опыта учащегося, умения сконцентрироваться на объекте изучения, проводить сравнения, логически оценивать увиденное и др. Поэтому конкретная методика, используемая педагогом на учебном занятии, имеет вероятностную эффективность. Тот или иной методический прием может по-разному влиять на аудиторию, а эффективность этого приема можно оценить, лишь поставив контрольные вопросы. Следовательно, популярная фраза «это наглядно доказывает...», обращенная к аудитории, неверна, поскольку не учитывает индивидуальную подготовку, опыт каждого из присутствующих.

Исходя из методологической сущности наглядности, термины «наглядное пособие», «наглядный материал» следует подкорректировать, поскольку любое пособие, как и любая вещь, не обладают свойством быть наглядным, а становятся таковыми в процессе учебного познания. Следовательно, это «средства наглядности», или «дидактические средства», с их помощью формируется наглядность.

Список литературы

1. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
2. *Шаталов В. Ф.* Опорные конспекты по кинематике и динамике: кн. для учителя: из опыта работы /В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Фаит. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
3. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учеб. /И. Ф. Харламов. – 6-е изд. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 500 с.
4. *Наумчик В. Н.* Методологические основания дидактического принципа наглядности [Электронный ресурс] /В. Н. Наумчик //Мастерство online. – 2022. – 4 (33). Режим доступа: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=6350>. – Дата доступа: 20.08.2023.

НЕХВЯДОВИЧ ЛАРИСА ИВАНОВНА

доктор искусствоведения, профессор, директор Института гуманитарных наук — заместитель ректора ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», Алтайский край, г. Барнаул, проспект Ленина, д. 61,
lar.nex@yandex.ru

РЕДИЗАЙН КУРСА «МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровая трансформация науки и образования актуализирует проблему обновления содержания методологической подготовки магистрантов педагогических направлений. В статье обосновывается необходимость редизайна дисциплины «Методология научного исследования» с учетом современных требований к исследовательской деятельности. Предложена модель курса, включающая три компонента: методологическое ядро, цифровой инструментальный модуль и рефлексивно-этический компонент. Апробация модели проведена в Алтайском государственном университете. Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность предложенного подхода. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании программ методологической подготовки в педагогической магистратуре.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования; методологическая подготовка, исследовательские компетенции, цифровые инструменты исследования.

Цифровая трансформация науки и образования изменяет характер исследовательской деятельности, что обуславливает необходимость обновления методологической подготовки магистрантов педагогического профиля. Несмотря на то, что ФГОС и профессиональный стандарт педагога закрепляют требование сформированной исследовательской компетентности, ее инструментальный и рефлексивный компоненты существенно изменяются под влиянием цифровизации. При этом дисциплина «Методология научного исследования» во многих программах сохраняет традиционную структуру, ориентированную преимущественно на логику построения исследования и научного текста. Таким образом, возникает противоречие между изменившимися требованиями к исследовательской деятельности и инерционностью содержания методологической подготовки. Особую актуальность данная проблема приобретает в междисциплинарных образовательных программах, где обучающиеся часто

имеют различный уровень предшествующей профессиональной и академической подготовки, что приводит к существенным различиям в уровне владения методологией научных исследований.

В рамках разрабатываемой российскими исследователями концепции цифровых компетенций педагога подчеркивается, что цифровая трансформация предполагает не просто освоение отдельных сервисов, а формирование новой профессиональной культуры, включающей критический анализ цифровых источников, понимание алгоритмической обработки данных и соблюдение этических норм работы в цифровой среде [1]. Данный подход соотносится с задачами магистерской подготовки, где исследовательская деятельность выступает основанием профессионального становления. Разрыв между фундаментальной логикой научного познания и цифровыми инструментами проявляется либо в абсолютизации теоретической рефлексии без её практической инструментализации, либо в технологизации обучения без методологического осмысления. В этой связи возникает задача интегративного построения курса. Разработанная модель обновленного курса основывается на принципе трехкомпонентной интеграции:

Методологическое ядро – освоение классических принципов научной рациональности (проблематизация, формулирование и проверка гипотез, операционализация понятий).

Цифровой инструментальный модуль – формирование практических навыков работы с цифровыми библиотечными системами, наукометрическими базами, программами статистической обработки и средствами визуализации данных.

Рефлексивно-этический компонент – осмысление проблем академической добросовестности, корректного использования инструментов искусственного интеллекта и интерпретации данных.

Апробация модели проводилась в 2024-2025 учебном году в Алтайском государственном университете. Экспериментальную группу составили магистранты направлений «Педагогическое образование» и «Цифровой дизайн», изучавшие дисциплину по обновленной программе; контрольную – обучающиеся, осваивавшие курс в традиционном формате. На диагностическом этапе проведено входное тестирование цифровых компетенций по четырем компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностно-практическому и рефлексивному. Результаты выявили наибольшие затруднения в деятельностно-практической и рефлексивной сферах, что подтвердило необходимость модернизации содержания курса. Обучение в экспериментальной группе строилось в соответствии с разработанной моделью; методологическое ядро осваивалось через анализ классических текстов и проблемные лекции;

инструментальный модуль реализовывался в формате практикумов по работе с цифровыми ресурсами и программным обеспечением; рефлексивно-этический компонент включал кейс-анализ и дискуссии о границах использования ИИ в исследовательской деятельности. Контрольный этап показал статистически значимый прирост показателей цифровой компетентности в экспериментальной группе ($p < 0,05$). Наибольшая динамика зафиксирована по деятельностно-практическому (37,2%) и рефлексивному (31,8%) компонентам. Полученные результаты подтверждают эффективность интегративной модели и ее потенциал в преодолении разрыва между традиционной методологической подготовкой и требованиями цифровой исследовательской среды.

Статья подготовлена в рамках дисциплины «Методология научного исследования» магистерской программы «Цифровой дизайн» в ходе реализации проекта «Редизайн учебного курса “Методология научного исследования”», поддержанного Стипендиальной программой Владимира Потанина (договор гранта № ГСГК-049/25 от 22.04.2025).

Список литературы

1. Токтарова В. И., Ребко О. В. Модели цифровых компетенций сотрудников: структурно-содержательный анализ //Высшее образование сегодня. 2022. № 5-6.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта (ЭИ) педагогов как ключевого фактора их профессиональной успешности и психологического благополучия в условиях современного образования. На основе теоретического анализа обосновывается потенциал научно-исследовательской деятельности (НИД) в качестве интегративного ресурса формирования эмоциональной компетентности педагога. Выявлены основные механизмы влияния исследовательской деятельности на компоненты эмоционального интеллекта: рефлексия, эмпатию, саморегуляцию и социальную чувствительность. Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагог, научно-исследовательская деятельность, рефлексия, эмоциональная компетентность, профессиональное развитие, педагогические условия.

Введение. Значимость эмоционального интеллекта для педагогической деятельности подтверждается многочисленными исследованиями. Установлено, что высокий уровень развития ЭИ коррелирует с удовлетворенностью профессией, эффективностью разрешения конфликтных ситуаций, успешностью учебной деятельности обучающихся и устойчивостью к синдрому эмоционального выгорания [1; 4]. Вместе с тем, анализ практики подготовки и повышения квалификации педагогических кадров свидетельствует о недостаточном внимании к целенаправленному формированию эмоциональной сферы педагога.

Научно-исследовательская деятельность (НИД) педагога традиционно ассоциируется с когнитивным развитием, методологической культурой и приращением научного знания. Однако ее антропологический и личностно-развивающий потенциал, в частности, возможность формирования эмоционального интеллекта, остается недостаточно изученным. Настоящая статья представляет собой теоретическое осмысление данной проблемы.

Цель статьи – теоретически обосновать потенциал научно-исследовательской деятельности как средства формирования эмоционального интеллекта педагога, выявить механизмы и условия реализации этого потенциала.

Эмоциональный интеллект в структуре профессиональной компетентности педагога

В современной науке сложилось несколько подходов к пониманию феномена эмоционального интеллекта. В рамках подхода Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо ЭИ трактуется как когнитивная способность к переработке эмоциональной информации, включающая четыре компонента: восприятие эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления, понимание эмоций и управление ими [3]. Модель смешанного типа, предложенная Д. Гоулманом, расширяет это понимание, включая в структуру ЭИ также личностные характеристики: самомотивацию, настойчивость, социальную чуткость и искусство выстраивания отношений [1].

Отечественный исследователь Д.В. Люсин предлагает рассматривать ЭИ как способность к пониманию и управлению эмоциями, разделяя внутриличностный (направленный на собственные эмоции) и межличностный (направленный на эмоции других) компоненты. Такой подход представляется продуктивным для анализа педагогической деятельности, поскольку позволяет дифференцировать работу педагога с собственным эмоциональным состоянием и с эмоциональными состояниями обучающихся [2].

Применительно к педагогической профессии, относящейся к типу «человек-человек», структура эмоционального интеллекта приобретает специфические черты. На основе анализа работ И. Н. Андреевой, Д. В. Люсина и других авторов можно выделить следующие значимые для педагога составляющие ЭИ:

Эмпатия-способность к сопереживанию и пониманию эмоционального состояния другого человека. В педагогической деятельности эмпатия выступает основой для установления доверительных отношений с обучающимися, позволяет своевременно распознавать их эмоциональные затруднения и оказывать адекватную поддержку.

Эмоциональная рефлексия-осознание собственных эмоциональных состояний, их причин и динамики. Развитая эмоциональная рефлексия позволяет педагогу своевременно фиксировать признаки эмоционального перенапряжения, предотвращая развитие профессионального выгорания, а также осознавать влияние собственного эмоционального состояния на образовательный процесс.

Саморегуляция-способность управлять своими эмоциональными проявлениями, особенно в стрессовых, конфликтных или нестандартных ситуациях.

Для педагога это умение имеет важное значение, поскольку его эмоциональные реакции непосредственно влияют на психологический климат в классе и учебную мотивацию обучающихся.

Социальная интуиция-способность распознавать невербальные сигналы и скрытые эмоциональные реакции участников взаимодействия. В педагогической деятельности этот компонент позволяет оперативно «считывать» состояние класса, распознавать признаки непонимания, усталости или эмоционального дискомфорта у обучающихся.

Несмотря на признание важности этих составляющих, проблема их целенаправленного формирования в системе непрерывного педагогического образования остается открытой. Традиционные образовательные программы, ориентированные на когнитивный компонент, недостаточно затрагивают эмоциональную сферу.

Научно-исследовательская деятельность педагога: сущность и развивающий потенциал

Научно-исследовательская деятельность в системе образования традиционно понимается как процесс получения нового научного знания, включающий постановку проблемы, выдвижение гипотезы, сбор и анализ эмпирических данных, интерпретацию результатов и их апробацию. В работах В. А. Сластенина, Н. К. Сергеева подчеркивается, что НИД педагога выступает фактором развития его методологической культуры, критического мышления и профессиональной рефлексии [5; 6].

Исследовательский поиск неизбежно сопровождается широким спектром эмоциональных переживаний: удивление перед неожиданными фактами, разочарование при опровержении гипотез, радость открытия, тревога перед публичной защитой, сомнения в собственной компетентности. Проживание этих состояний, их осмысление и интеграция в профессиональный опыт создают уникальные возможности для развития эмоциональной сферы педагога.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность может рассматриваться как интегративная форма профессионального развития, органично сочетающая развитие когнитивной и эмоциональной сфер педагога.

Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта педагога в научно-исследовательской деятельности

Реализация потенциала научно-исследовательской деятельности для развития эмоционального интеллекта требует создания определенных педагогических условий. На основе теоретического анализа можно выделить следующие условия.

Первое условие: формирование исследовательской позиции педагога. Необходимо преодоление отношения педагогов к научно-исследовательской

деятельности как сугубо формальной процедуре, связанной с прохождением аттестации. Формирование исследовательской позиции предполагает осознание педагогом ценности НИД для собственного личностно-профессионального развития, включая развитие эмоциональной сферы.

Второе условие: создание рефлексивной среды. Эмоциональный интеллект развивается не в процессе выполнения исследовательских процедур как таковых, а в ходе осмысления этого опыта. Необходимо создание среды, где рефлексия становится нормой профессиональной жизни.

Третье условие: подготовка руководителей исследовательских работ. Традиционно научное руководство ориентировано на содержательные и логико-методологические аспекты. Для развития эмоционального интеллекта педагога-исследователя требуется особая компетентность (научного консультанта, тьютора, методиста)-способность выстраивать доверительные отношения, поддерживать в ситуациях исследовательских неудач, помогать осмысливать эмоциональный опыт, связанный с исследованием.

Четвертое условие: интеграция исследовательской и педагогической деятельности. Развивающий эффект достигается тогда, когда исследовательская деятельность не противопоставляется основной педагогической работе, а органично в нее встраивается.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что научно-исследовательская деятельность педагога обладает значительным, но недостаточно используемым потенциалом для развития эмоционального интеллекта. Включение педагога в систематическую исследовательскую работу не только повышает его методологическую компетентность и критическое мышление, но и способствует формированию ключевых компонентов эмоционального интеллекта-самосознания, саморегуляции, эмпатии и социальных навыков. Это позволяет рассматривать научно-исследовательскую деятельность как интегративную форму личностно-профессионального развития педагога, органично сочетающую когнитивное и эмоциональное развитие. Эффективность использования НИД для формирования эмоционального интеллекта обеспечивается созданием определенных педагогических условий: формированием исследовательской позиции педагога, созданием рефлексивной среды, подготовкой руководителей исследовательских работ, интеграцией исследовательской и педагогической деятельности, обеспечением временной и пространственной организации НИД.

Список литературы

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект /Д. Гоулман. - М.: АСТ, 2019. - 478 с.
2. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн /Д. В. Люсин //Психологическая диагностика. - 2006. - № 4. - С. 3-22.
3. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications /J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso //Psychological Inquiry. - 2004. -Vol. 15, № 3. - P. 197-215.
4. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии /И. Н. Андреева. - Новополюцк: ПГУ, 2011. -388 с.
5. Сергеев, Н. К. Научно-исследовательская деятельность педагога как фактор его профессионального развития Н.К. Сергеев // Педагогика. - 2022. - № 3-С. 56-63.
6. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность /В.А. Сластенин. - М.: Магистр, 2017. - 224 с.

ПАЛИЕВА НАДЕЖДА АНДРЕЕВНА

*доктор педагогических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»;
г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1; nadejda.palieva@yandex.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАУЧНЫХ ЦЕНТРОВ РАО НА БАЗЕ ВУЗОВ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА В СФЕРЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Описан опыт взаимодействия научных центров РАО на базе вузов СКФО, представлен механизм определения целей совместных научных исследований, темы исследований, ожидаемые результаты.

Ключевые слова: научный центр, совместные фундаментальные и прикладные исследования, научный совет.

Проблема взаимосвязи между фундаментальной педагогической наукой и практикой педагогической деятельности была и остается важной для современного образования. В Северо-Кавказском федеральном округе решение проблемы осуществляется благодаря взаимодействию Научных центров Российской академии образования, функционирующих на базе вузов округа. Важную объединяющую роль в этом взаимодействии играет Региональный научный центр РАО (РНЦ РАО) на базе Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ).

Северо-Кавказский региональный научный центр РАО был создан на основе соглашения между РАО и СКФУ, с целью проведения совместных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики, психологии и смежных наук об образовании, а также с целью реализации инновационных проектов, в соответствии с уставными задачами обеих организаций. В последние годы были созданы и функционируют научные центры (НЦ) на базе Северо-Осетинского (СОГУ), Кабардино-Балкарского им. Х.М. Бербекова (КБГУ), Дагестанского государственных университетов (ДГУ) и Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ). Таким образом, в округе сложилась сеть научных центров, обладающих мощными исследовательскими традициями и потенциалом. Все эти вузы входят в состав Консорциума вузов Северного Кавказа. В 2022 году состоялся круглый стол на тему «О перспективах развития сети научных центров РАО в СКФО», где были подписаны соглашения о сотрудничестве научных центров округа.

Научные центры РАО и вузы Консорциума являются ключевыми партнерами Северо-Кавказского федерального университета в научной и образовательной деятельности. В рамках сотрудничества проводятся совместные конференции, круглые столы, дебаты, олимпиады и т.д. Появились и новые формы взаимодействия: переговорная площадка по проблемам развития педагогического образования в округе; Всероссийские (с международным участием) олимпиады по педагогике «Хрустальное яблоко» для студентов и для школьников (включена в перечень мероприятий Минпроса России). В 2025 году на базе СКФУ состоялся I Международный психолого-педагогический конгресс «Личность в меняющемся мире: культура, образование, инклюзия», материалы которого были размещены на сайте университета.

С 2024 года взаимодействие научных центров получило развитие в формате совместных научных исследований. С целью определения перспектив взаимодействия и повышения качества педагогических исследований в округе, по инициативе СКФУ был проведён анализ тематик исследовательской деятельности ученых и преподавателей, деятельности научных школ и научных направлений вузов-партнеров. Было установлено наличие общих проблемных вопросов в научных исследованиях ученых региона, наиболее значимыми среди которых являются: психолого-педагогическое развитие личности в условиях изменяющейся образовательной среды; образование детей с ограниченными возможностями здоровья; влияние специальной военной операции на процессы в российской семье и педагогической среде и др. Было принято решение сформировать исследовательские группы, объединяющие представителей разных вузов. По каждой теме разработана Программа исследований, фронт работы каждого из вузов-партнеров, сформулированы ожидаемые результаты.

Проведенная работа способствовала появлению в округе еще одной формы сотрудничества на постоянной основе – расширенное заседание Научного совета Северо-Кавказского РНЦ РАО. Заседания Научного совета проводятся два раза в год, где обсуждаются промежуточные результаты, итоги завершаемых исследований, определяются темы дальнейших совместных исследований. Заслушиваются доклады об основных направлениях научно-образовательного взаимодействия вузов Консорциума и РНЦ РАО в округе; научно-методическом сопровождении инновационной деятельности образовательных организаций; практической значимости и социальных эффектах научных психолого-педагогических исследований. На расширенном заседании Научного

совета СК РНЦ РАО в ноябре 2025 года были определены новые темы совместных исследований на 2026 год:

«Роль высшего образования в формировании российской гражданской идентичности студенческой молодежи в поликультурном регионе», совместно с НЦ РАО на базе ДГУ;

«Исследование педагогической направленности личности обучающихся профильных психолого-педагогических классов совместно с НЦ РАО КБГУ.

Кроме того, в рамках государственного задания, учеными кафедры коррекционной психологии и педагогики три года проводилась научно-исследовательская деятельность на тему «Профессионально-психологическая реабилитация лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных операций». На 2026 г. тема исследования сформулирована в новой редакции: «Комплексное сопровождение лиц с военной травмой на разных этапах реабилитации и членов их семей».

По итогам исследований в ближайшее время будут получены следующие результаты: подготовка докторской диссертации, защита трех кандидатских диссертаций, подготовка трех монографий и публикация статей.

Совместные исследования в округе позволяют учитывать региональные компоненты, тиражировать результаты, вовлекать в научно-исследовательскую деятельность ППС, студентов и аспирантов организаций высшего образования.

ПАСТУХОВА АННА СЕРГЕЕВНА

*ведущий аналитик Лаборатории развития цифровой образовательной среды
Центра развития образования Российской академии образования, ФГБУ
«Российская академия образования» (РАО), Москва, ул. Погодинская, д. 8,
pastukhova.as@raop.ru*

ПАСТУХОВА А.С.

НАСТАВНИЧЕСТВО В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье наставничество в цифровой образовательной среде рассматривается как объединяющая логика гибридного обучения, развития цифровой грамотности педагога и ответственного применения искусственного интеллекта. Показано, что эффективность цифрового наставничества определяется не набором сервисов, а готовностью педагога проектировать гибридное взаимодействие, сопровождать профессиональное развитие коллеги и использовать искусственный интеллект как вспомогательный, а не замещающий инструмент.

Ключевые слова: наставничество; цифровая образовательная среда; гибридное обучение; цифровая грамотность педагога; искусственный интеллект.

Цифровая трансформация образования меняет не только инфраструктуру, но и характер профессионального взаимодействия педагогов. В стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования акцентируются развитие цифровых сервисов, данных и новых моделей сопровождения участников образовательного процесса [1]. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта, в свою очередь, задает ориентир на внедрение технологий искусственного интеллекта при сохранении приоритета человека, безопасности и ответственности [2]. В этих условиях особое значение приобретает наставничество как форма адресной профессиональной поддержки педагога. Наставничество в цифровой образовательной среде следует понимать не как техническое консультирование по использованию платформ, а как организацию устойчивого субъект-субъектного взаимодействия, в котором очные встречи сочетаются с синхронной и асинхронной коммуникацией, совместной работой с цифровыми материалами, фиксацией результатов и рефлексией. Именно поэтому гибридное обучение выступает здесь не только формой проведения занятий, но и моделью наставнического маршрута. В исследованиях,

посвященных воспитанию и наставничеству в условиях цифровой трансформации образования, подчеркивается необходимость сохранения гуманистической природы педагогических отношений в меняющейся цифровой среде [5].

Цифровая грамотность педагога-наставника в такой логике включает несколько взаимосвязанных компонентов: выбор инструмента под педагогическую задачу; проектирование обратной связи; оценку качества цифровых материалов; соблюдение норм цифровой этики и защиты данных; понимание возможностей и ограничений искусственного интеллекта. Международная рамка компетенций учителя в области искусственного интеллекта, предложенная UNESCO, подчеркивает человеко-ориентированный, этический и педагогически осмысленный характер использования таких технологий [3]. В отечественных исследованиях также указывается на значимость диагностики и самооценки цифровых компетенций педагога как основания для построения адресного маршрута повышения квалификации [4].

Следовательно, для системы дополнительного профессионального образования приоритетной становится практико-ориентированная подготовка педагога-наставника к работе в цифровой образовательной среде. Ее содержание должно объединять проектирование гибридного взаимодействия, освоение инструментов совместной работы, анализ цифрового следа, разработку электронных образовательных материалов и безопасное использование искусственного интеллекта как помощника в подготовке заданий, структурировании обратной связи и предварительной экспертизе материалов. Таким образом, наставничество в цифровой образовательной среде может рассматриваться как сквозная идея современного педагогического образования, соединяющая гибридное обучение, цифровую грамотность и искусственный интеллект в единую логику профессионального развития педагога.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») [Электронный ресурс]. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001201910110003> (дата обращения: 14.03.2026).

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, и признании утратившим силу распоряжения Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3427-р» [Электронный ресурс]. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020> (дата обращения: 14.03.2026).

3. UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата обращения: 12.03.2026).

4. Асадуллин, Р. М. Диагностика цифровых компетенций педагога /Р. М. Асадуллин, А. В. Дорофеев, И. Р. Левина //Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 1-17. – DOI 10.7256/2454-0676.2022.1.37153. – EDN LWSFGA.

5. Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: Монография. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2024. – 600 с. – ISBN 978-5-317-07331-2. – DOI 10.29003/m4343.978-5-317-07331-2. – EDN JHYHSR.

ПЕРЕВОЗКИНА ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, per@bk.ru

ТИШКОВА АЛЬБИНА СЕРГЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, руководитель НОЦ «Психология личности и образования», факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, umarowa.albina@yandex.ru

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ И ИНДИКАТОРЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РОЛЕВОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА

В статье обосновываются критерии оценки и индикаторы результативности ролевой модели педагога-наставника в контексте модернизации системы педагогического образования. В качестве системообразующего основания предложен функциональный критерий, включающий три взаимосвязанных измерения: ключевую функцию роли наставника, тип подопечного и условия эффективной реализации взаимодействия. На этой основе разработана типология из десяти ролевых моделей педагога-наставника и определены индикаторы их результативности.

Ключевые слова: наставничество; педагог-наставник; наставляемый; ролевая модель наставника.

В рамках проводимой в России политики в системе образования, министерство просвещения и Российская академия образования рекомендуют установить прочные связи между теоретической и практической подготовкой в области педагогического образования. Данное подразумевает развитие системы наставничества в образовании, т.к. преподавание является довольно сложной профессией, и университет не может охватить весь набор навыков и знаний, необходимых учителю [8]. В результате наставничество получило более заметную роль в педагогическом образовании [2; 6] и роль наставника в подготовке подопечных к профессии учителя становится более востребованной [2].

В свою очередь, наставничество – это сложный и целостный контекст обучения, а отношения между наставником и подопечным многогранны и зависят от личности [7]. В этой связи актуальным является обоснование ролевого многообразия, основываясь на критериях-дискриминаторах в рамках системного подхода, представленном von L. Bertalanffy [9], И. В. Блаубергом и Э. Г. Юдиным [1], и др., а также теории деятельности, основоположником которой является А. Н. Леонтьев [4]. Оба подхода позволяют рассматривать наставничество как деятельность, которая в свою очередь, как отмечают В. Д. Шадриков и А. В. Карпов [3], также представляет систему.

В нашей работе [5] основным критерием-дифференциатором ролевых моделей наставника выступил функциональный критерий, включающий три взаимосвязанных измерения: ключевая функция роли; тип подопечного; условий эффективной реализации наставничества в диаде «наставник-наставляемый». Указанные критерии образуют системную рамку для анализа и выбора ролевой модели в наставничестве, позволяют дифференцировать 10 ролей педагогов-наставников и определить индикаторы результативности наставнической деятельности (Таблица 1).

Таблица №1. Типология ролей наставники, в зависимости от выполняемых функций и условий в образовательной организации

Роль	Функция	Тип подопечного	Условия	Индикаторы результативности
Сопровождающий	Помогает в личностном и профессиональном развитии подопечного	Сомневающийся в себе	Поддерживающая организационная культура	Уверенность, адаптивность
Образец	Показывает пример профессионального поведения	Подверженный влиянию группы	Нормы этики, культура успеха	Следование социальным нормам
Эксперт	Предоставляет основанные на критериях оценки результативности	Эмоционально зрелый	Стандарты качества, организационные правила	Рефлексивность
Партнер	Размышляет вместе с подопечным	Целеустремленный	Культура совместного принятия решений	Инициатива, принятие решений
Друг	Создает доверительную атмосферу	Излишне тревожный	Либеральная культура организации	Доверие, уверенность
Учитель	Отработка навыков через практику	Снижены учебные навыки	Культура результативности	Умение планировать и выполнять действия
Защитник	Защищает подопечного от неприятных ситуаций	Эмоционально нестабильный	Нормы справедливости и защиты прав	Саморегуляция, стрессоуст.
Инспектор	Оценивает прогресс подопечных	Импульсивный	Организационные правила оценки	Самоуправление ответственность
Коммуникатор	Показывает, как эффективно коммуницировать	Сниженная мотивация	Культура публичн.	Инициативность постановка задач
Модератор	Дает конкретные указания и контролирует	Креативный, но неструктурированный	Жесткие дедлайны, формализованные правила	Структурирование идей

Таким образом, проведенное теоретическое обоснование и систематизация ролевых моделей педагога-наставника позволяют рассматривать наставничество не как совокупность отдельных функций, а как многомерную, динамическую систему профессионального взаимодействия.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
2. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра //Педагогика. 2023. № 8 (87). С. 5-17.
3. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
5. Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С. Представления о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии //Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 121-137.
6. Перевозкина Ю. М., Тишкова А., Гречухина А. А. Восприятие студентами структуры наставничества в высшей школе //Перспективы науки и образования. 2025. № 5 (77). С. 492-509.
7. Ambrosetti A., Dekkers J., Knight B. A. Mentoring triad: An alternative mentoring model for preservice teacher education? //Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2017. Vol. 25. Issue 1. Pp. 42–60. DOI:10.1080/13611267.2017.1308093
8. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring //Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 66. Pp. 47–59. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.024
9. Von Bertalanffy L. General System theory: Foundations, Development, Applications. N.Y.: George Braziller, Inc., 1968. 289 p.

ПЕТРИЩЕВ ИГОРЬ ОЛЕГОВИЧ

кандидат технических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5, rector@ulspu.ru

БЕЛОНОГОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской работы студентов и молодых ученых ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5, belminik@yandex.ru

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Научно-исследовательская работа студентов является важной частью современного педагогического образования. Она способствует формированию у будущих педагогов не только профессиональных компетенций, но и исследовательских и коммуникативных навыков, умения самостоятельно решать задачи и адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира. В статье представлены проекты Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова по вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность. Авторы также определяют перспективные направления развития системы организации научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза; студенческое научное общество; научно-исследовательская работа студентов.

В УлГПУ им. И.Н. Ульянова в рамках деятельности Ульяновского научного центра Российской академии образования реализуется система организации научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза, в рамках которой успешно разрабатываются проекты по вовлечению будущих педагогов в научно-исследовательскую деятельность.

Для развития Студенческого научного общества (СНО) УлГПУ им. И.Н. Ульянова было важно решить следующие задачи: организовать работу СНО на каждом факультете университета и познакомить студентов с деятельностью научных школ университета. В вузе в настоящее время действует девять научных школ. Данные задачи были решены через реализацию системы мероприятий. В частности, в рамках научно-популярного проекта «Школа

молодого ученого» была проведена стратегическая сессия с заместителями деканов по научной работе «Наука вместе», которая включала в себя создание дорожной карты по развитию СНО факультетов. Также важной составляющей в развитии СНО является знакомство студентов с научными направлениями и научными школами университета, которое проходило в формате питч-сессии «Открытая наука». Представители СНО разрабатывали кейс-презентации научного направления и научной школы УлГПУ. Организаторам был важен молодежный взгляд на научное направление и погружение студентов в деятельность научной школы. Участники под руководством модератора создавали в формате «Просто о сложном» кейс-презентации научного направления и научной школы для студентов и потенциальных абитуриентов. Также команды студентов разрабатывали игры по тематике деятельности научного направления, которые были представлены на выездном интенсиве. В рамках Школы молодого ученого разработано 7 кейс-презентаций научных школ, разработано и апробировано 7 игр по тематике деятельности научных школ УлГПУ им. И.Н. Ульянова. В 2025 году студенческое научное общество появилось на всех факультетах университета – на «Школе молодого ученого. Продленка» было открыто Студенческое научное общество на факультете физической культуры и спорта. В настоящее время студенческое научное общество успешно работает на 7 факультетах УлГПУ им. И.Н. Ульянова. В деятельность СНО вовлечено 95 студентов университета.

Достижения Студенческого научного общества УлГПУ им. И.Н. Ульянова были оценены на всероссийском уровне. В 2025 году оно стало победителем Всероссийского конкурса СНО вузов научно-образовательного консорциума «Вернадский» в направлении «СНО вузов». Проект «Всероссийский съезд СНО педагогических вузов» на конкурсе лучших управленческих и организационных практик в деятельности студенческих научных обществ признан лучшей управленческой практикой Студенческих научных обществ.

Среди задачи и перспектив на 2026 год: наладить сотрудничество со СНО университетов Ульяновской области и других педагогических вузов России; внедрить и развить многоуровневую систему наставничества. Для решения данных задач планируется проведение Всероссийского съезда СНО педагогических вузов, интеллектуальных турниров, Школы наставника СНО.

Вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность – одна из важнейших задач педагогического вуза. Система работы, реализуемая в УлГПУ им. И.Н. Ульянова, способствует формированию высоконравственной личности молодого исследователя, разделяющего российские духовно-нравственные ценности, обладающего актуальными знаниями

и умениями, способного реализовать свой потенциал, готового к мирному созиданию во благо Родины, что подтверждается победами студентов в научных конкурсах и получением престижных стипендий.

Список литературы

1. Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах //Высшее образование в России. 2024. № 10. С. 60 – 82.

2. Белоногова Л. Н. Молодежный дискуссионный клуб как средство развития научно-исследовательской культуры будущих педагогов //Актуальные вопросы развития педагогического образования: сб. материалов IV Всероссийского форума по вопросам развития педагогического образования (Москва, 2025 г.). М., 2025. С. 19 – 21.

3. Белоногова Л. Н., Зеленикин А. Ю. Специфика системы научного наставничества студентов факультета физической культуры и спорта в педагогическом университете //Теория и практика физической культуры. 2025. № 11. С. 72.

ПОНОМАРЕВА МАРИНА АВИНИРОВНА
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой кадровой политики и
психологии управления, Академия управления при Президенте Республики Бе-
ларусь, г. Минск, ул. Московская 22, Ponomareva.m.av@yandex.by

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В статье обосновывается взаимосвязь критического мышления и гражданской ответственности как целевых ориентиров подготовки современного педагога. Проанализировано понятие критического мышления в контексте гражданского воспитания, определены возможности учебных дисциплин и внеаудиторной работы для его развития. Представлены практические рекомендации по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей, включающие методы проблемного обучения, дискуссионные формы работы, анализ кейсов и организацию социально-значимой деятельности студентов.

Ключевые слова: критическое мышление; гражданская ответственность; подготовка педагогов; патриотизм; моральные нормы; гражданские ценности.

Современное общество предъявляет качественно новые требования к системе образования. В условиях информационной перегрузки, роста потоков противоречивой информации, гибридных угроз особую ценность приобретает способность личности к критическому осмыслению действительности. Для педагогической профессии эта способность является необходимой, поскольку учитель транслирует не только знания, но и способы мышления, ценностные установки, модели гражданского поведения. В Республике Беларусь подготовка педагогических кадров осуществляется в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [1]. Одним из основных требований к выпускнику педагогического вуза выступает сформированность гражданственности и патриотизма как основы профессионального мировоззрения. Однако, как показывает практика, декларация гражданских ценностей без развития критического мышления может обернуться формальным воспроизводством лозунгов и неспособностью будущего педагога противостоять манипуляциям.

В классическом понимании (Д. Дьюи) критическое мышление трактуется как активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения

или знания [2, с. 78]. Выделяют следующие компоненты критического мышления: когнитивный (способность анализировать информацию); рефлексивный (осознание своих мыслительных процессов); коммуникативный (готовность к восприятию иной точки зрения); ценностно-ориентационный (опора на гуманистические ценности).

Гражданская ответственность, в свою очередь, понимается как интегративное качество личности, проявляющееся в осознании своих прав и обязанностей перед обществом и государством, готовности к активному участию в общественной жизни, соблюдении правовых и моральных норм. Взаимосвязь критического мышления и гражданской ответственности носит двусторонний характер. С одной стороны, без способности критически оценивать информацию невозможно сформировать осознанную гражданскую позицию, с другой – гражданская ответственность задает ценностные рамки критическому мышлению, препятствуя деструктивной критике.

Система педагогического образования Республики Беларусь обладает значительным потенциалом для формирования как критического мышления, так и гражданской ответственности. Вместе с тем, можно выделить ряд проблем. Во-первых, развитие критического мышления часто носит стихийный характер, не являясь отдельной образовательной задачей. Во-вторых, преобладают репродуктивные методы обучения, ориентированные на запоминание и воспроизведение знаний. В-третьих, наблюдается разрыв между знанием о гражданственности и реальным включением студентов в деятельность [3, с. 45].

С целью разрешения обозначенных проблем могут быть использованы следующие практические рекомендации: 1) введение спецкурсов («Критическое мышление в педагогической деятельности», «Логика и теория аргументации»); 2) проблематизация содержания образования (преподаватель не дает готовых ответов, а ставит вопросы, демонстрирует противоречия); 3) дискуссионные методы и дебаты (позволяют студентам осваивать культуру публичного спора, учиться слышать оппонента); 4) анализ конкретных ситуаций (особую ценность представляют кейсы, моделирующие реальные профессиональные дилеммы); 5) организация проектной деятельности (требует от студентов критического анализа данных, формулирования выводов); 6) включение в социально-значимую деятельность (участие студентов в волонтерских проектах, работе общественных объединений создает ситуации, требующие осознанного выбора).

Таким образом, развитие критического мышления будущих педагогов выступает необходимым условием формирования их гражданской ответственности. Только учитель, способный самостоятельно мыслить, может воспитать

гражданина, готового к активному участию в жизни общества, уважающего закон и критически осмысляющего социальные процессы. Система педагогического образования Беларуси обладает всеми ресурсами для решения этой задачи, однако требуется целенаправленная работа по развитию критического мышления в процессе обучения.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. //ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь /Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2026.

2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления /Дж. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

3. Жук, А.И. Инновационные процессы в педагогическом образовании Республики Беларусь /А.И. Жук //Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2020. – № 4. – С. 43–48.

РАБАДАНОВ МУРТАЗАЛИ ХУЛАТАЕВИЧ

д.ф.-м.н., профессор, ректор, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43А.

МАЗАНАЕВ ШАБАН АБДУЛКАДЫРОВИЧ

*д.фил.н., профессор, советник при ректорате, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, ул.М.Гаджиева, 43А;
philol@mail.ru*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Авторами рассматривается модернизация преподавания русского языка и литературы в полиязычной среде. В данном случае в качестве примера используется опыт ведущего вуза республики Дагестан – Дагестанского государственного университета (ДГУ). Показано, что при преподавании русского языка и литературы в многонациональном, и, следовательно, в многоязычном регионе, важно учитывать его специфику в процессе обучения, а также необходимость наличия сопутствующих дисциплин и различных научных и образовательных мероприятий. Имеющийся у ДГУ положительный опыт в данной области, позволяет давать некоторые рекомендации тем регионам, где есть похожая образовательная ситуация

Ключевые слова: специфика преподавания; русский язык; литература, аспекты изучения; формы контроля

Особое место на карте Северного Кавказа занимает многоязычный Дагестан, на территории которого говорят более чем на 30 языках. Из них признано четырнадцать письменных литературных языков. Такое положение многоязычной и поликультурной республики требует индивидуального подхода в преподавании и языковой политике в её образовательном пространстве.

Важным средством освоения лексико-грамматических богатств русского языка и русской культуры, являются словари страноведческого и лингвокультурологического характера. Результатом этой работы стали изданные словари нового типа «Народы мира и Дагестана (номинации, грамматические формы парадигм склонения, лингвоэтнографические сведения)» и словарь лингвокультурологического (историко-этимологического) характера «Образ человека в русских фразеологических единицах», в котором учитываются как гендерные, так и национально-культурные составляющие. Такие словари адресуются

в том числе студентам-иностранцам, изучающим в университете русский язык и русскую культуру.

Образовательная, научная и воспитательная работа в университете строится с учетом специфики многоязычного и поликультурного пространства Республики Дагестан: на филологическом факультете функционируют два центра – Центр изучения дагестанских языков и Центр изучения литератур народов Дагестана. На базе вуза создано Дагестанское отделение Ассоциации преподавателей русского языка и литературы высшей школы и Дагестанское отделение Общества русской словесности. Они работают в тесном контакте с другими региональными отделениями с целью распространения положительного опыта в научной и образовательной деятельности.

При ДГУ функционирует Научно-исследовательский институт филологии. Работа данного института строится на основе изучения культурного наследия дагестанских народов, особенностей языка и фольклора терских казаков Республики Дагестан, диалектного разнообразия дагестанских языков. Результаты исследований, проведенных в этом направлении, публикуются в научных журналах, собственных сборниках и в СМИ. В период практик студенты пользуются фондом института, проводят анализ накопленного материала, публикуют научные статьи.

В рамках реализации программы Стратегического развития университета проводились исследования лингвистического, социолингвистического и лингвокультурологического характера, а также связанные с выявлением и описанием специфики русскоязычного художественного творчества в Дагестане и с концептуализацией действительности в русских переводах дагестанских авторов.

В ДГУ создан банк данных о функционировании русского языка в Дагестане, который дает основу для совершенствования методики преподавания русского языка в национальной аудитории в средней и высшей школе и изучаются различные проблемы теоретического и практического (прикладного) характера: роль русского языка в развитии дагестанских языков; результаты взаимодействия русского и дагестанских языков; получение и обобщение сведений о формировании языковой личности учащихся средней и высшей школы в национально-региональном поликультурном и полиязыковом пространстве Республики Дагестан и другие.

С целью всестороннего и глубокого исследования проблем двуязычия и его последствий создана научная школа по изучению двуязычия в литературе. Особого внимания требует изучение творчества русскоязычных писателей – носителей языков народов Дагестана.

Одной из стратегических задач вуза является укрепление позиций русского языка, его престижа, равно как языков народов Дагестана; сохранение и развитие культурных традиций; изучение лингвистических и лингвокультурологических особенностей фольклорных и художественных текстов и т.д. На решение этих и других задач нацелены все ступени филологического образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура и докторантура. На факультете созданы учебные пособия и учебники нового поколения; разработаны новые методики обучения русскому языку с учетом факультетов и специализаций. Научные работы ученых-филологов ДГУ, опубликованные в России и за рубежом, получили признание у специалистов региона и страны в целом.

Список литературы

1. *Мазанаев Ш. А.* Специфика преподавания русской литературы на неязыковых факультетах ДГУ: из опыта работы /Ш.А. Мазанаев, Е.А. Муртузалиева //Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2020. – № 1(26). – С. 27. – DOI 10.34680/2411-7951.2020.1(26).26. – EDN VQAOYU.
2. *Рабаданов М. Х.* Университетское образование в регионе: современное состояние и перспективы. Махачкала: Издательство ДГУ, 2022. – 416 с.
3. *Рабаданов М. Х.* Дагестанский государственный университет: научно-инновационная деятельность. Махачкала: Издательство ДГУ, 2023. – 440 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОЛЯ ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор обращает внимание на вызовы современного образования (нехватка учителей, научно-педагогических кадров, поиск новых образовательных траекторий). Акцентируется внимание на работах исследователей Смоленского государственного университета по проблеме личности учителя, формирования профессионального менталитета, педагогических компетенций. Автор обращает внимание на необходимость построения деятельностного структурированного подхода к целенаправленному формированию ключевых компетенций педагога. Опыт преемственности в системе подготовки педагогических кадров с участием СмолГУ, научные изыскания в области формирования педагогических компетенций могут стать базой для разработки компетентностного поля педагога, построения научной модели его формирования.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; менталитет учителя; компетентностное поле педагога; преемственность в образовании.

Вызовы современного образования такие как нехватка школьных учителей, научно-педагогических кадров, поиск новых образовательных траекторий ставят перед нами задачу изучения личности современного педагога в контексте социально-экономических изменений, осмысление его компетентностного поля. Образовательная система столкнулось с целым рядом противоречий: между старыми способами преподавания и новыми способами познания, новыми требованиями к человеку и старыми техниками обучения. Здесь можно увидеть глобальную проблему образования: как научить сегодня тому, что будет нужно завтра; каким должен быть педагог будущего и как его сформировать сегодня?

С 1998 г. на базе школ города Смоленска коллективом исследователей под руководством В. А. Сониной (О. А. Анисимовой, И. В. Волковой, Н. И. Гаршиной, Л. Г. Ивановой, Ф. М. Кремень, К. Е. Кузьминой, И. В. Морозиковой) проводилось изучение особенностей менталитета учителя. В ряде эмпирических работ была показана взаимосвязь между уверенностью учителя в своем

профессиональном выборе, демократическим стилем его отношений с учениками и эмоциональной стабильностью, уровнем оптимистичности. Выявлены отличительные особенности ментальности учителя и людей других профессий, а у абитуриентов конгруэнтности педагогическому выбору.

Одним из достижений является построение модели профессионального менталитета учителя, включающей следующие элементы: профессионально-предметные способности (когнитивный), педагогическая мотивация (аксиологический), понимание общественной значимости педагогической деятельности (образ «Я-профессионала»), тенденция идентифицировать свою деятельность с запросами государства (эмоционально-волевой) [3]. Выделяются положительные и отрицательные качества, отражающие ментальные свойства педагога: эмпатийность, толерантность, панорамное видение ситуации и детских проблем; назидательность, самоуверенность, снижение критичности мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости и др. Учительскому менталитету свойственна амбивалентность профессиональных симптомокомплексов [3]. Дихотомия социальных установок подтвердилась в исследовании Л. С. Разиной, в котором студенты наделили педагога такими чертами, как умный, знающий, гуманный, толерантный, порядочный, добрый, нервный, консервативный. В ряде исследований ученых СмолГУ было установлено, что российский учитель, с одной стороны, имеет положительное отношение к профессиональной деятельности, осознает ее значимость, а с другой – сталкивается с невозможностью реализоваться в работе в силу известных трансформаций системы представлений о труде педагога и осознания степени своих профессиональных возможностей. Эта внутренняя противоречивость влияет на здоровье специалиста и его удовлетворенность своим профессиональным выбором.

Говоря о подготовке педагогических кадров, мы все чаще обращаемся к проблеме формирования компетенций современного учителя. Сегодня компетенции рассматриваются как целевые ориентиры образования на различных этапах (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер и др.) [1].

Эксперты из разных стран предложили ключевые компетенции современного человека. Одним из значимых стало исследование под руководством Патрика Гриффина (Мельбурнский университет, Австралия) – проект ATC21S. Авторы обозначили десять основных компетенций: творчество, критическое мышление, обучение, общение, сотрудничество, информационная грамотность, ИТ-навыки, гражданство, организация жизни и личная ответственность. Они описаны моделью KSAVE (знания, навыки, установки, ценности, этика) [4].

Международные организации (OECD, World Economic Forum, CCR) проводят масштабные исследования компетенций, предлагая разные классификации. Наиболее известны проекты PISA (оценка грамотности учащихся) и классификация Всемирного экономического форума (три типа компетенций: базовые, профессиональные, личностные) [5]. Значимым вкладом стала разработка компетентностного поля личности 21 века (КПЛ) под руководством Е. Л. Кудрявцевой, где выделены шесть ключевых компетенций: антихрупкость, системное принятие решений, виртуальное сотрудничество, ресурсоориентированность, я-компетенция, инфо-компетенция [2].

В отечественных исследованиях структура профессиональной компетентности педагога представлена тремя основными компонентами (деятельностный, личностный, социально-коммуникативный), развитие которых определяется условиями образовательной среды и индивидуальными факторами.

Создание компетентностного поля педагога представляется перспективным направлением, позволяющим диагностировать, развивать и закрепить компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография. М., 2016.
2. *Мазунова Л. К., Кудрявцева Е. Л., Пуляевская А. М.* Миссия образования 21 века – научить человека самообразованию длиною в жизнь //Педагогический журнал Башкортостана №6(85), 2019, с. 15-26.
3. *Сонин В. А.* Учитель как социальный тип личности. СПб.: Речь, 2007
4. *Griffin P., McGaw B., Care E.* (eds). Assessment and teaching of 21st century skills. Dordrecht, Germany: Springer, 2012.
5. New Vision for Education. World economic forum. 2012.
https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

ТРЕБОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ РФ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИИ

В статье выполнен краткий аналитический обзор действующих нормативных документов Российской Федерации, определяющих требования к подготовке бакалавров (будущих учителей иностранных языков) в условиях цифровой трансформации образования и внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Проанализированы ФГОС высшего образования по педагогическому направлению и лингвистике, профильные приказы министерств и распоряжения Правительства РФ, а также профессиональный стандарт педагога. Выявлены ключевые требования к ИКТ-компетенциям и пробелы в нормативной фиксации компетенций по ИИ; предложены практические рекомендации по обновлению учебных планов, РПД и повышению квалификации преподавателей.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда; искусственный интеллект; ФГОС ВО; профессиональные компетенции; подготовка учителя иностранного языка; цифровая грамотность.

Государственная политика Российской Федерации устойчиво ориентирована на цифровую трансформацию экономики и образования и на формирование национальных механизмов развития и регулирования технологий искусственного интеллекта. Указы Президента РФ и стратегические документы ставят задачу обеспечить подготовку кадров, способных работать в условиях цифровой экономики и использовать инструменты ИИ в профессиональной деятельности [1]. В образовательной сфере данная политика выражается в разработке и внедрении целевых моделей цифровой образовательной среды, создании государственной информационной системы «Современная цифровая образовательная среда» (ЦИОС) и корректировке нормативных актов, которые задают требования к образовательным программам высшего образования и профессиональным стандартам педагогов [7; 2; 3]. Важно отметить, что действующие ФГОС фиксируют требование к использованию современных

информационных технологий в учебном процессе и формулируют образовательные результаты, связанные с ИКТ, однако они пока не даёт исчерпывающей декомпозиции компетенций именно по применению ИИ в педагогической практике [4; 5]. Отсюда вытекает практическая задача вузов — обеспечить соответствие учебных планов ожиданиям стратегий и поручений исполнительной власти, одновременно заполняя нормативные пробелы на уровне внутренних образовательных программ.

Приказы Министерства науки и высшего образования, утверждающие ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» и по «Лингвистике», предусматривают включение в содержание подготовки элементов, связанных с использованием современных информационных технологий и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности педагога [4; 5]. Эти положения создают нормативную основу для интеграции цифровых инструментов в методику преподавания иностранных языков и обязывают вузы учитывать ИКТ при формировании учебных планов и рабочих программ дисциплин. Постановление Правительства РФ и приказы, регламентирующие создание и подключение образовательных организаций к государственной системе ЦОС, задают инфраструктурный контекст, обеспечивающий доступ к цифровым сервисам и платформам, которые могут содержать ИИ-решения для обучения и оценки (например, адаптивные обучающие системы и сервисы обработки естественного языка) [6; 2]. Профессиональный стандарт педагога, утверждённый приказом Минтруда, прямо фиксирует требования к владению ИКТ-компетенциями, однако не содержит детальной классификации ИИ-компетенций и не описывает конкретные практические навыки работы с ИИ-модулями, такими как интерпретация результатов машинного перевода, проверка корректности автоматических оценок или понимание предвзятости данных [8]. Стратегические документы и распоряжения Правительства России ставят задачу скорректировать стандарты и программы с учётом освоения новых технологий, включая ИИ, а также подчёркивают важность информационной безопасности и этических аспектов при применении цифровых технологий в образовании [3; 1]. Таким образом, совокупность нормативных актов обеспечивает общий вектор цифровизации и задаёт обязанности по оснащению образовательной инфраструктуры и обновлению содержания подготовки, однако на уровне детальной регламентации ИИ-компетенций наблюдается нормативный разрыв, который целесообразно восполнить через инициативы вузов и методические документы профильных министерств.

Для профильных вузов и факультетов иностранных языков выявленные требования означают необходимость систематической работы по адаптации

учебных планов, рабочих программ дисциплин и механизмов подготовки кадров преподавательского корпуса. Во-первых, рекомендуется включить в учебные планы бакалавриата обязательный модуль или цикл дисциплин, посвящённых основам ИИ в образовании и лингвистике, с чётко сформулированными целями и результатами обучения, предусматривающими практические умения работы с ИИ-инструментами. Во-вторых, следует обновить рабочие программы существующих дисциплин методического и лингвистического циклов, интегрируя практические задания на базе ИИ-сервисов: разработку упражнений с автоматическими проверками, использование чат-ботов для тренировки навыков устной речи, анализ и корректировка выходов систем машинного перевода с точки зрения методики преподавания. В-третьих, необходимо формализовать в описании формируемых компетенций (универсальных компетенций, общепрофессиональных и профессиональных компетенций) конкретные позиции, связанные с ИИ: способность выбирать и критически оценивать образовательные ИИ-сервисы, понимание этических аспектов и требований информационной безопасности при работе с данными обучающихся, базовые навыки взаимодействия с ИИ-инструментами. В-четвёртых, важным является системное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава: организация краткосрочных курсов и стажировок, привлечение экспертов из ИТ-компаний и исследовательских центров. В-пятых, необходимо обеспечить доступ к технической инфраструктуре.

Анализ действующей нормативной базы показывает, что государственная политика Российской Федерации задаёт чёткий вектор на цифровизацию образования и развитие ИИ, а ключевые нормативные акты создают предпосылки для включения цифровых и ИИ-технологий в подготовку педагогических кадров. Вместе с тем детальная нормативная фиксация компетенций по ИИ в ФГОС и профессиональных стандартах остаётся недостаточно развёрнутой, что требует от вузов принятия проактивных мер: разработки и внедрения профильных модулей, обновления РПД, повышения квалификации преподавателей и развития инфраструктуры. Выполнение указанных шагов позволит сократить разрыв между стратегическими целями и практической подготовкой будущих учителей иностранных языков к использованию современных ИИ-технологий в образовательном процессе.

Список литературы

1. Российская Федерация. Президент. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 //Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201910110003> (дата обращения: 19.02.2026).

2. Российская Федерация. Правительство. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 № 1836 //Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202011190005> (дата обращения: 19.02.2026).

3. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р //Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020> (дата обращения: 19.02.2026).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.02.2018 № 121: (в ред. от 19.07.2022) //Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (дата обращения: 19.02.2026).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 969: (в ред. от 27.02.2023) //КонсультантПлюс: [справочно-правовая система]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360850/ (дата обращения: 19.02.2026).

6. Об обеспечении подключения информационных систем образовательных организаций высшего образования к государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 06.09.2022 № 863 //Портал ФГОС ВО: [сайт]. — URL: https://fgosvo.ru/upload-files//npo/Pr_MON_863_06092022.pdf (дата обращения: 19.02.2026).

7. Об утверждении целевой модели цифровой образовательной среды: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.2019 № 649 //КонсультантПлюс: [справочно-правовая система]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341443/ (дата обращения: 19.02.2026).

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н: (в ред. от 05.02.2018) //Министерство труда и социальной защиты РФ: [сайт]. — URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 19.02.2026).

ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу основных форм педагогического сопровождения слушателей программ дополнительного профессионального образования. Рассматриваются психолого-педагогическая, методическая, тьюторская и наставническая формы сопровождения, раскрывается их специфика и функциональное назначение. Обосновывается необходимость системного и согласованного применения всех форм сопровождения как условия эффективного профессионального становления молодого специалиста.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; дополнительное профессиональное образование; наставничество; тьюторское сопровождение; методическое сопровождение; профессиональное становление; молодой специалист.

Педагогическое сопровождение в системе дополнительного профессионального образования представляет собой особый вид педагогической деятельности, направленный на создание условий для осознанного профессионального развития слушателя. Оно строится на признании права личности на самостоятельный выбор и собственный темп становления, а его адресатом выступает взрослый человек с профессиональным опытом и сформировавшимися ценностными установками, что принципиально определяет логику организации всего процесса.

Педагогическое сопровождение реализуется в четырёх взаимодополняющих формах: психолого-педагогической, методической, тьюторской и наставнической. Н. В. Басалаева подчёркивает, что сопровождение должно носить системный характер и предполагает согласованное применение всех форм, а не использование каждой из них в отрыве от остальных [2].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на формирование профессиональной идентичности слушателя и развитие его рефлексивных способностей. Например, молодой педагог в период адаптации нуждается

в поддержке при преодолении тревожности и выработке устойчивой профессиональной позиции. Эта форма реализуется через супервизию, групповые форматы работы и рефлексивные практики.

Методическое сопровождение предоставляет инструменты для решения конкретных профессиональных задач: освоения педагогических технологий, проектирования занятий, выстраивания системы оценивания. Его ключевая функция — помочь молодому педагогу адаптировать общие рекомендации к условиям конкретной организации, преодолевая разрыв между теоретической подготовкой и реальной практикой.

Тьюторское сопровождение направлено на построение индивидуальной образовательной траектории и развитие учебно-профессиональной мотивации. Тьютор помогает слушателю сформулировать образовательный запрос, выявить пробелы в компетенциях и выбрать соответствующие программы. Е. А. Александрова рассматривает тьюторские практики как культурно-педагогическую деятельность со своими тактиками и стратегиями, что подчёркивает их самостоятельный статус среди форм сопровождения [1].

Наставничество — исторически сложившаяся форма сопровождения, при которой опытный педагог систематически помогает молодому специалисту в профессиональном становлении. Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин определяют сопровождение как движение «вместе с меняющейся личностью, рядом с ней», что принципиально отличает наставничество от инструктажа [3]. Диалог строится на равноправии: опытный педагог привносит глубину профессионального опыта, молодой специалист — свежий взгляд.

Все формы сопровождения реализуются на единых принципах — субъектности, индивидуализации, диалогичности, контекстуальности и рефлексивности — и обеспечивают не только освоение профессиональных компетенций, но и интериоризацию гуманистических ценностей педагогической профессии. Статья 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет правовую базу для организации сопровождения в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки [4].

Список литературы

1. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии /Е. А. Александрова //Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 117–123.

2. *Басалаева, Н. В.* Психолого-педагогическое сопровождение в образовании: учебно-методическое пособие / Н. В. Басалаева. – Красноярск: СФУ, 2025. – 61 с. – URL: https://ipi.sfu-kras.ru/files/basalaeva_n.v._psihologo-pedagogicheskoe_soprovozhdenie_v_obrazovanii_2025.pdf (дата обращения: 10.03.2026).

3. *Михайлова, Н. Н.* Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Кн. 1. Приближения к теме. Четыре тактики /Н. Н. Михайлова, Н. В. Касицина, С. М. Юсфин. – Москва: Народное образование, 2021. – 208 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации» (статья 76. Дополнительное профессиональное образование) //КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (дата обращения: 10.03.2026).

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье представлен взгляд отечественных исследователей на разви-
тие когнитивных способностей детей дошкольного возраста, выявлены де-
фициты их развития у детей старшего дошкольного возраста и предложить
комплекс упражнений по их устранению.*

Ключевые слова: когнитивные способности; свойства восприятия, вни-
мания и памяти; сложные грамматические конструкции, логическое мышле-
ние.

Когнитивные способности для ребенка дошкольного возраста – это ин-
струмент познания и взаимодействия с окружающим миром. Говоря о них, мы
обращаемся к когнитивной сфере человека, которая «включает в себя весь по-
знавательный опыт ребенка, накопленный им в течение жизни» [3, с. 86].
При этом на основе многолетних исследований А. М. Матюшкин [4] пришел
к выводу, что под когнитивными способностями следует понимать интеллект,
который, по мнению В. Н. Дружинина [1], представляет собой систему всех
познавательных способностей индивида, в основе которой лежат основные
психические процессы. Таким образом, когнитивное развитие ребенка в целом
представляет собой функциональное единство типов мышления, в развитии
которых большую роль играют внимание, восприятие, память, воображение.

В свете вышесказанного была определена цель исследования – выявить
дефициты развития общих когнитивных способностей у детей старшего до-
школьного возраста и разработать упражнения и задания по их устранению.

Для изучения развития общих когнитивных способностей были исполь-
зованы следующие диагностические методики: «Чего не хватает на этих ри-
сунках?», «Проставь значки», «Запомни цифры», методика экспресс-диагно-
стики интеллектуальных способностей («МЭДИС») [2].

В исследовании приняло участие 40 детей старшего дошкольного воз-
раста Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения го-
рода Москвы «Школа № 345».

При проведении диагностической методики «Чего не хватает на этих рисунках?», направленной на определение целостности восприятия, 38 (95%) детей правильно указали на все недостающие детали, и только 2 (5%) детей не справились с этим заданием. Наибольшие трудности у детей вызвало выполнение задания диагностической методики «Проставь значки», направленной на выявление переключения и распределения внимания. Оказалось, что 6 (15%) детей поместили достаточно большое количество геометрических фигур, но допустили много ошибок. А 34 (85%) ребенка выполняли задание очень медленно и, следовательно, отметили недостаточное количество фигур. Диагностическая методика «Запомни цифры», предназначенная для определения объема кратковременной слуховой памяти, показала, что 26 (65%) детей смогли воспроизвести не более 4-х цифр в последовательности, 14 (35%) детей – не более 3-х цифр в последовательности. С помощью методики «МЭДИС» было определено состояние интеллектуальных способностей детей. Так, было выявлено, что только 6 (15%) дошкольников в полном объеме справились со всеми заданиями, большинство детей (30–75%) справились частично, 4 (10%) детей не справились совсем. Наиболее трудными для детей оказались задания на понимание сложных грамматических конструкции, исключение четвертого лишнего по признаку расположения на плоскости геометрических фигур друг относительно друга, их конфигурации.

Обобщая результаты выполнения детьми заданий всех диагностических методик, были выявлены дефициты развития таких свойств внимания, как переключаемость и распределение, а также наблюдалось ограничение объема кратковременной слуховой памяти, снижение понимания количественных и качественных соотношений; недостатки логического мышления.

Для устранения выявленных дефицитов можно рекомендовать воспитателям предлагать детям задания на срисовывание изображений, прохождение нарисованных лабиринтов, создание рисунков по заданным координатам, нахождение отличий между картинками. Развитию памяти дошкольников будет способствовать заучивание рифмованных текстов, запоминание расположения картинок на листе бумаги и воспроизведение в своем рисунке и т.д. Для развития мышления детей можно использовать упражнения на выстраивание строгих логических рядов, нахождение закономерностей, развитие объемно-пространственного мышления.

Список литературы

1. *Дружинин, В. Н.* Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие /В. Н. Дружинин. – Москва: Per se; СПб.: ИМАТОН, 2001. - 223 с.: ил.; 20 см.; ISBN 5-9292-0040-8.
2. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6-7): (Метод. руководство) /Ин-т развития одаренности; [Аверина И. С. и др.]. - Обнинск: Принтер, 1994. - 18 с.; 20 см. - (Серия "Психодиагностика и психокоррекция"; Вып. 7).
3. *Поддьяков, Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты [Текст] /Поддьяков Николай Николаевич. - Изд. 2-е, доп. - Санкт-Петербург: Образовательные проекты; Москва: Обруч, 2013. - 190 с.: ил.; 21 см.; ISBN 978-5-904810-20-7
4. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников: Сб. науч. тр. /АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; [Редкол.: А. М. Матюшкин (отв. ред.) и др.]. - Москва: АПН СССР, 1985. - 160 с.: ил.; 20 см.

ДЕТСКАЯ МУЛЬТСТУДИЯ КАК ЦИФРОВОЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ, ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье описываются возможности использования детской деятельности по созданию мультфильмов с использованием мультстудии для развития субъектности дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование; субъект; мультстудия; мультфильм.

В нормативно-правовых документах, регулирующих дошкольное образование (федеральном государственном образовательном стандарте, федеральной образовательной программе), подчеркивается значение субъектной позиции ребенка в образовательных отношениях. К характеристикам субъекта в психологии относят: активность, направленность на преобразование окружающей среды и самого себя, самостоятельность, инициативу, а также целеустремленность, рефлексию, саморегуляцию, ответственность. В дошкольном возрасте мы можем говорить о зарождении этих способностей и качеств, которые будут развиваться в последующих возрастных периодах и иметь большое значение для успешности школьного обучения, становления внутренней позиции личности, личностного развития в целом.

Поддержка и развитие активности, самостоятельности, инициативы и творческого начала ребенка возможны в игре, общении, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкальной деятельности. Одним из образовательных средств, позволяющих объединить эти разные виды детской деятельности, является мультстудия.

В научных и научно-практических исследованиях активно разрабатывается проблема использования цифровых средств на разных уровнях образования, в том числе дошкольном. В настоящее время оно является наименее цифровизированным уровнем образования. В то же время дома дети с раннего возраста подгружены в цифровую среду. По результатам исследований, цифровая активность детей 5-8 лет составляет в среднем более трех часов в день [1]. По данным опросов, в подавляющем большинстве случаев (89%) предпочтения дошкольников в медиасреде связаны с просмотром мультфильмов и мультсериалов [3]. То есть наиболее привлекательной цифровой продукцией для ребенка дошкольного возраста является мультфильм. Этот

интерес можно с успехом использовать в образовательной деятельности при целенаправленной организации и грамотном психолого-педагогическом сопровождении [2].

Субъектность зарождается и реализуется там, где есть свобода выбора. При создании мультфильма с помощью детской мультстудии пространство выбора для ребенка огромно – это выбор темы, героев, материалов, сюжета, «профессии» и партнеров при съемке. Дети проявляют познавательный интерес и исследовательскую активность для решения проблемных ситуаций: как извлечь нужные для мультфильма звуки, создать декорации. Для создания и просмотра готового продукта посредством цифрового устройства и программного обеспечения требуется помощь взрослого, но все другие виды деятельности предполагают большой объем детской самостоятельной творческой активности.

Процесс создания мультфильма по своей психологической сущности идентичен режиссерской сюжетно-ролевой игре, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и способствует развитию личности. Кроме того, анимация имеет творческий продукт, позволяющий не только запечатлеть процесс режиссерской игры и помочь детям вновь пережить сопровождавшие игру эмоции, но и использовать этот продукт в образовательной деятельности с другими детьми, не являющимися авторами мультфильма.

Для поддержки детской инициативы важно создать условия для укрепления готовности и желания детей преодолевать трудности, доводить начатое до результата, обращать внимание на его качество, поддерживать чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий. Это действительно огромная радость для ребенка – увидеть продукт, в создании которого он принимал активное участие, и в котором воплотились его идеи.

Список литературы

1. Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Чичина Е. А., Твардовская А. А., Семенов Ю. И., Алмазова О. В. Связь темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. №1. С. 62–70.
2. Савченко Е. Г. Мультипликация и мультипликационные фильмы как средство формирования самосознания дошкольников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т1. №4 (100). С.172–185.
3. MEDIASCOPE KIDS&TEENS. Онлайн и не только // КИНДЕPINFO. 2024. №1. С. 62-66 [Электронный ресурс]: https://kinder-info.ru/statiiintervyu/mediascope_magazine2024/.

САЛАМАТИНА ИРИНА ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков; государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет»; Московская область, г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30; salir@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МОСТ: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМУ «ВУЗ – ШКОЛА»

В статье исследуется проблема поиска эффективных форматов научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС), соответствующих требованиям ФГОС и запросам реальной школьной практики. Цель работы – теоретически обосновать и эмпирически верифицировать эффективность проектной триады «Научный коллоквиум для школьников и магистрантов – Научный диспут обучающихся СОШ, СПО, ВУЗ – Международный научный диспут магистрантов» как целостной технологии развития исследовательской компетенции будущих учителей иностранных языков. Эмпирическую базу составили данные опытно-экспериментальной работы на факультете иностранных языков Государственного социально-гуманитарного университета. С опорой на метод проектного анализа автором доказывается, что данная проектная триада выступает эффективной технологией формирования исследовательской компетенции. Специфика технологии заключается в создании «моста» между академической наукой и школьной практикой, что обеспечивает устойчивую мотивацию студентов, развитие рефлексивной культуры и возможность объективного оценивания результатов НИДС. Предложенная технология обладает высоким масштабируемым потенциалом.

Ключевые слова: наставничество; исследовательская компетенция; научно-исследовательская деятельность студентов; подготовка будущих педагогов; научный диспут; проектная триада; интеграция образования «вуз – школа».

Одним из ключевых условий эффективного функционирования современной системы высшего образования является обеспечение научной преемственности между различными уровнями обучения. Данный принцип предполагает не только передачу знаний, но и формирование устойчивых исследовательских компетенций, начиная со школьной скамьи и заканчивая магистерской подготовкой. Факультет иностранных языков Государственного

социально-гуманитарного университета (ГСГУ) демонстрирует последовательную реализацию этой стратегии, выстроив за последнее десятилетие многоуровневую систему научно-исследовательской апробации.

Центральным звеном этой системы выступает проект «Международный научный диспут магистрантов», реализуемый с 2016 года. Данная площадка изначально создавалась как инструмент интеграции студентов факультета в глобальное научное пространство. За десять лет существования диспута его участниками стали более 450 магистрантов из ведущих университетов России, Беларуси, Казахстана, Китая, Франции и Германии. Это позволило не только повысить конкурентоспособность студенческого научного сообщества ФИЯ ГСГУ, но и создать базу для межкультурного научного диалога по проблемам теоретической и прикладной лингвистики, а также методики преподавания иностранных языков. Результаты работы ежегодно фиксируются в сборнике тезисов «Студенческий Universum», одиннадцать выпусков которого отражают эволюцию научных интересов молодых исследователей.

Однако ключевой особенностью подхода факультета является осознанное расширение границ научного поиска за пределы вузовской аудитории для обеспечения преемственности «школа – ссуз – вуз». С этой целью были инициированы и успешно функционируют региональные и муниципальные научные площадки, каждая из которых решает специфические задачи на соответствующем образовательном этапе:

Региональный научный диспут СОШ-СПО-ВУЗ выступает в роли связующего звена, позволяя обучающимся средних школ и колледжей вступить в непосредственную научную коммуникацию с магистрантами. Основной фокус внимания здесь сосредоточен на актуальных вопросах английской филологии и методики, что способствует раннему профессиональному самоопределению школьников и обогащению методического опыта магистрантов через знакомство с современным школьным контекстом.

Муниципальные научные диспуты для школьников, организованные на базе средних общеобразовательных учреждений Московской области городского округа Коломна (МБОУ СОШ №17, МБОУ Лицей №4) и городского округа Луховицы (МБОУ Гимназия №10), решают задачу популяризации научных знаний среди молодежи. Темы обсуждения – лингвокультурология, межкультурная коммуникация и современные технологии обучения – позволяют школьникам уже на раннем этапе знакомиться с проблематикой, которая в дальнейшем станет основой их исследований в вузе.

Региональный научный коллоквиум предоставляет уникальную возможность для совместной апробации исследований магистрантов и школьников Московской области в сфере методики преподавания английского языка. Это

наиболее высокая форма интеграции в рамках довузовской подготовки, где происходит не просто обмен опытом, а полноценное научное сотрудничество.

Таким образом, факультет иностранных языков ГСГУ создал целостную экосистему, реализующую принцип «непрерывного научного роста». Интеграция международного, регионального и муниципального уровней научного диспута позволяет не только совершенствовать процесс подготовки магистрантов, но и готовить будущий абитуриентский корпус, уже владеющий навыками исследовательской работы. Созданная модель служит эффективным инструментом обеспечения научной преемственности и поддержания единого образовательного пространства в регионе.

САМИГУЛЛИНА ГАЛИНА САВЕЛЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, д.18, корп.1 galinaterra@yandex.ru

РАЗМЫВАНИЕ ГРАНИЦ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН: ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ

В статье актуализируется проблема получения качественных результатов обучения на ступени основного общего образования. Трансдисциплинарные подходы в научных исследованиях подводят к пониманию обусловленности достижений результатов обучения на этапе основного общего образования, связанных с использованием полученных предметных знаний, умений в повседневной жизни, с выходом за пределы изучаемого предмета, возвращением межпредметных связей, интеграцией школьных дисциплин.

Ключевые слова: стратегия; стандарт образования; научно-техническое развитие; межпредметные связи; интеграция.

Содержательный раздел программы основного общего образования, согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования, предполагает формирование универсальных учебных действий у обучающихся, в том числе формирование опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях, готовность к решению практических задач [1].

Стратегия научно-технического развития Российской Федерации, исторически являющейся одной из мировых научных держав, актуализирует проблему конкурентоспособности страны [2].

Одним из факторов значимых для научно-технологического развития является размытие дисциплинарных и отраслевых границ в научных исследованиях и разработках. В области высшего образования, мировых научных исследований практикуются трансдисциплинарные и транспрофессиональные подходы. Требования к уровню подготовки обучающихся, прописанные стандартом общего образования, как использование предметных знаний (биологических, географических, физических и т.д.) в повседневной жизни, носят декларативный характер.

Готовность общеобразовательной школы к реализации стратегии научно-технического развития страны возможна через интеграцию предметных знаний.

Ситуация усугубляется действующей в Российской Федерации Концепцией профильного обучения на старшей ступени образования, согласно которой время на изучение естественнонаучных дисциплин (биология, физика, химия), лежащих в основе научно-технического развития, значительно сократилось [3].

Вернуть изучение этих дисциплин возможно на ступени основного общего образования в качестве предпрофильной подготовки (существующие элективные курсы), а также путём возвращения в государственный стандарт межпредметных связей, не ограничиваясь формированием универсальных учебных действий, в том числе овладением междисциплинарных понятий.

Предметом сближения школьных дисциплин (биологии, географии, физики, химии) могут стать такие направления, как снижение антропогенного влияния на окружающую среду, создание/применение новых материалов и химических соединений, энерго- и ресурсосбережение; технологии переработки углеводородного сырья, здоровьесбережения, безопасного агро- и аквахозяйства; противодействие техногенным, биогенным, социокультурным угрозам; освоение и использование Мирового океана, Арктики и Антарктики и т.д.

Автором разработана методика комплексных интегрированных задач [5, с.116]. Комплексные интегрированные задачи включают вопросы, возникшие в рамках одной науки, требующие действия, направленные на нахождение неизвестного на основе использования его связей с знаниями, методами и видами деятельности других наук, предполагающие многозначность и многомерность результатов решения, включающие использование знаково-символических средств: формализацию, преобразование формы представления задания, моделирование, кодирование и декодирование информации, индуктивные и дедуктивные логические операции, имплицитную информацию, денотатный граф, практико-ориентированные проекты, синекторы, дерево проблем и т.д. [4, с. 58].

Содержание основного общего образования возможно приблизить к трансдисциплинарным и далее к транспрофессиональным исследованиям средствами межпредметных связей, интеграции предметных областей в форме учебно-исследовательской и проектной деятельности, научно-практических конференций, олимпиад и т.д.

Список литературы

1. Приказ Минпросвещения России от N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780> (дата обращения 18.02.2026).

2. Указ Президента РФ от 28.02.2024 №145 «О Стратегии научно-технического развития Российской Федерации» URL: <https://mpr.midural.ru/UPLOAD/2024/05/28/Указ%20Президента%20РФ%20от%2028.02.2024%20N%20145%20%20О%20Стратегии%20НТР.pdf> (дата обращения 18.02.2026).

3. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 года N 2783 Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования URL:https://school5.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Prikaza_Ministerstva_obrazovaniya_Rossiyskoy_Federatsii_ot_18_iyulya_2002_goda_2783_Ob_utverzhdenii_Kontseptsii_profil_nogo_obucheniya_na_starshey_stupeni_obschego_obrazovaniya_.pdf (дата обращения 18.02.2026).

4. Самигуллина Г. С. Роль географии в формировании функциональной грамотности обучающихся //География в школе. 2024. №8. С. 55-58. DOI: https://doi.org/10.47639/0016-7207_2024_8_55

5. Самигуллина Г. С. Методика преподавания географии: учебное пособие для вузов /Г.С. Самигуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. _– Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 171с. – (Высшее образование). – Текст непосредственный. ISBN 978-5-534-13906-8.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК РЕСУРСНЫЙ ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается теоретическая конкретизация сущности понятий «исследовательская технология обучения» и «готовность будущего педагога к применению исследовательской технологии в профессиональной деятельности», которая позволила определить условия организации научно-практической деятельности студентов, обеспечивающих формирование субъектности будущего педагога, проявляющейся в творческом преобразовании исследования на основе совокупности рефлексивно-осмысленных знаний, умений, навыков, в готовности к творческому научному поиску. Это отражено в разработанной структурно-функциональной модели актуализации исследовательского потенциала студента, раскрывающей механизм исследовательской технологии. А технологический процесс, определяющий и реализующий последовательные этапы формирования готовности будущего педагога к применению исследовательской технологии представлен матрицей акмеологического сопровождения научно-исследовательской деятельности магистрантов.

Ключевые слова: готовность магистров к исследовательской деятельности; исследовательский потенциал; механизм исследовательской технологии; субъектность будущего педагога.

Модернизация современного образования ориентирует на создание условий для исследовательско-инновационного типа развития личности. Это определяет и приоритетность направления развития педагогического высшего образования на современном этапе – формирование личности, способной полноценно функционировать в условиях информационного общества, четкая тенденция к интеграции учебной и познавательной деятельности обучающихся средствами исследовательской технологии [2]. Однако, несмотря на значительные научные достижения и многовековой опыт в области исследовательского обучения, в психолого-педагогической литературе недостаточно разработана проблема технологизации образовательного процесса в высшей школе, в частности на уровне подготовки-магистратура, на основе исследовательского подхода [3]. Особенно требуют конкретизации и более подробного описания основные компоненты структуры исследовательской технологии.

Анализ теоретических источников, с учетом критериев технологичности (Г. К. Селевко) [1] и содержания дефиниции «учебно-исследовательская деятельность» (Соляnnиков Ю. В.) [4], позволил выйти на понимание исследовательской технологии обучения как системы научно обоснованных действий преподавателя и обучающихся, обусловленных решением творческого, исследовательского задания, этапами, характерными для научного исследования, направленных на достижение успешного результата – получение обучающимся субъективно нового результата, обогащающего систему его знаний и опыта, характеризующегося высокой степенью самостоятельности.

Субъектность в этом контексте приобретает высокий уровень проявления, поскольку подкрепляется мотивацией достижения успеха на основе подтверждения собственной компетентности, чувства креативной самоактуализации и субъектной самореализации (рис. 1).

Это позволяет понимать готовность студентов к проведению научных исследований как интегральное личностное новообразование, включающее устойчивое стремление будущего педагога к творческому научному поиску. Субъектность рассматривается в качестве новообразования личности исследователя, различным образом обнаруживающего себя в пространстве научно-практической деятельности будущего педагога. Особенностью формирования субъектности личности будущего педагога-исследователя выступает направленность целевых ориентиров на осознание студентом ценности творческой самореализации в исследовательской деятельности.

Этапы активизации в НИД	Стадии исследовательской актуализации	Фазы субъектного становления	Творческий исследовательский потенциал				
			Ценность	механизм отражения и преобразования		Форма активности	
			Фактор творческого потенциала				
			Студент - будущий педагог-исследователь как субъект профессиональной рефлексии				
			Субъектформированность				
			Субъект будущего действия	Субъект целеполагания	Субъект креативно-исследовательского действия	Восприятие себя как субъекта НИД	
Становление субъективной позиции в НИД	Творческая самореализация	Самостоятельная исследовательская деятельность	Студент как субъект исследовательской деятельности <i>(Обучающий)</i>	Субъектно-функциональная фаза			Субъект будущего действия
	Творческое подражание	Исследовательское творчество	Студент как субъект исследовательской функции <i>(Обучаемый)</i>	Объектная фаза			Субъект будущего действия
	Копирование	Типичность	Студент как объект исследовательской деятельности <i>(Обучаемый)</i>	Субъект будущего действия			Субъект будущего действия
			Творческий исследовательский потенциал				
			Фактор творческого потенциала				
			Студент - будущий педагог-исследователь как субъект профессиональной рефлексии				
			Субъектформированность				
			Субъект будущего действия	Субъект целеполагания	Субъект креативно-исследовательского действия	Восприятие себя как субъекта НИД	
			«- Переосмысление профессионально-личностного становления, осмысление профессионального опыта на основе овладения функциями профессиональной рефлексии (ценностно-смысловой, самоорганизующей, «доместично» - стимулирующей, сигнально - регулирующей, преобразующей).				
			РЕФЛЕКСИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ				
			Осмысление профессиональной позиции.				
			Овладение опытом рефлексии.				
			Рефлексивный анализ эффективности приращенного профессионального инструментария на основе тенденций образования и научно-исследовательских достижений.				
			РЕФЛЕКСИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ				
			Осознание профессиональной миссии, ценностей, требований, профессиональных знаний. Осмысление личностных качеств студента (в частности - рефлексивности). Самоанализ НИД в адаптивный период за «заданными границами» установка на преодоление будущих трудностей с опорой на сильные стороны личности студента. Рефлексия исследовательского опыта.				
			РЕФЛЕКСИЯ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВО НИД				
			СТАДИИ СУБЪЕКТОГЕНЕЗА				

Рис.1. Структурно-функциональная модель актуализации исследовательского потенциала

Реализация исследовательской технологии, представленная этапами: исследование-копирование; подражательное исследование; творческая самореализация в исследовании, в процессе акмеологического сопровождения [3] осуществлялась как специально организованная система взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий, ориентированных на осмысление исследовательского опыта, личностное преобразование, актуализацию саморазвития.

Список литературы

1. Галиуллина Ф. Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Галиуллина Фарида Шамилевна. – Казань, 2003. – 171 с.

2. Серёжникова Р. К. Развитие исследовательских умений магистрантов – будущих педагогов в условиях постоянно действующего научного семинара //Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и технологий: монография коллективная. – Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. – С. 510-524.

3. Серёжникова Р. К. Акмеологическое сопровождение как фактор активизации научно-исследовательской деятельности студента-магистранта //Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. 2015. № 1. С. 53-60.

4. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистров педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Соляников Юрий Владимирович. – Санкт-Петербург, 2003. – 169 с.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме развития рефлексивной компетентности как ключевого компонента профессиональной подготовки будущего педагога. Целью работы является теоретическое обоснование и раскрытие дидактических возможностей интерактивных технологий в формировании навыков профессиональной рефлексии. В статье анализируются средства интерактивного обучения, используемые для развития мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностно-операционального компонентов рефлексивной компетентности, и механизмы их влияния на осознание студентом собственных действий.

Ключевые слова: рефлексивная компетентность; будущий педагог; интерактивное обучение; профессиональная рефлексия; профессиональное становление.

В условиях постоянных изменений в образовательной системе рефлексивная компетентность будущего педагога становится ключевым элементом его профессионального становления. Она позволяет не только адаптироваться к новым требованиям, осознать свои сильные и слабые стороны, проявлять гибкость и самостоятельность, но и способствует формированию способности к критическому анализу своей деятельности и опыта; умения осознавать и корректировать свои действия, оценивать эффективность нововведений в контексте своего предмета и особенностей взаимодействия с обучающимися; готовности к саморазвитию.

В современной науке нет единого подхода к определению данного понятия. Авторы рассматривают рефлексивную компетентность как целостное, интегративное профессионально-личностное качество, как совокупность педагогических умений, характеризующих уровень рефлексивности мышления, как мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания своей деятельности [1], как систему сформированных рефлексивных способностей, как совокупность осознанных действий и операций, направленных

на осознание, понимание и оценку субъектом собственного «Я», своей деятельности и поведения, как способность осуществлять рефлексивную деятельность, а также стремление к саморазвитию и самореализации [2, с. 82].

Теоретический анализ проведенных исследований показывает, что большинство авторов придерживается мнения о том, что рефлексивная компетентность – это сложное многокомпонентное образование, включающее в себя мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-операциональный компоненты. Развитие данных структурных компонентов в обучении будущих педагогов предполагает организацию взаимодействия, основанного на диалоге, активном обмене опытом, погружении в ситуации, требующие постоянного самоанализа и осмысления. Именно эти условия обеспечивает интерактивное обучение, в процессе которого студенты получают возможность обмениваться мнениями и получать обратную связь от своих одноклассников и преподавателей, что помогает им лучше понять свои сильные и слабые стороны, а также развивать навыки рефлексии [3].

Развитию мотивационно-ценностного компонента рефлексивной компетентности способствуют такие методы интерактивного обучения, как рефлексивный круг, формирующий привычку вербализации переживаний, интерес к самонаблюдению, осознание ценности субъективного опыта; написание эссе, рефлексивного дневника, которые развивают потребность в осмыслении событий, развивают самоидентификацию как педагога; рефлексивное портфолио, в процессе которого происходит сбор, анализ собственных работ, достижений, ошибок, осознание динамики своего роста, повышение самооценки и мотивации, развивается навык самооценки результатов деятельности. Для развития когнитивного компонента можно предложить использование метода кейс-стади, в ходе которого развивается критическое мышление, способность к причинно-следственному анализу, понимание причин своего поведения и действий других людей; дискуссии (дебатов), формирующей способность принять другую точку зрения, углубляющей и уточняющей понимание профессиональных понятий. Деятельностно-операциональный компонент рефлексивной компетентности позволяют развивать ролевые и деловые игры, в процессе которых отрабатываются умения анализировать свои действия и состояния в конкретной ситуации, развивается способность предвидения последствий определенных реакций; групповые проекты, позволяющие применять теоретические знания на практике, побуждающие постоянно согласовывать действия, обсуждать результаты, распределять роли, что требует постоянного проявления рефлексии и развития готовности к анализу ситуаций взаимодействия [2, с. 87].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что включение студентов в интерактивное взаимодействие является необходимым условием подготовки конкурентоспособного, мыслящего педагога, способного к постоянному профессиональному саморазвитию, а системное применение интерактивных методов создает среду, в которой рефлексия становится необходимым инструментом профессионального становления будущего педагога.

Список литературы

1. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика: учебник для вузов /А.В. Хуторской. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 406 с.
2. *Ушева, Т. Ф.* Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза [Текст] /Т. Ф. Ушева //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2018. — №3 (45). — С. 81—92.
3. *Кругликов, В. Н.* Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов /В.Н. Кругликов, М. В. Оленникова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 355 с.

СМИРНОВА ПОЛИНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент, доцент, Московский городской педагогический университет, Институт педагогики и психологии образования, департамент психологии, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, дом 4, SmirnovaPV@mgu.ru

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье приведены эмпирические данные и основные результаты лонгитюдных срезов, в которых рассматривается динамика исследовательских способностей (на материале будущих педагогов начальных классов, обучающихся традиционно в университете и в рамках рефлексивно-деятельностного подхода).

Ключевые слова: исследовательские способности; будущие педагоги, рефлексивно-деятельностный подход.

Введение. Исследовательские способности проявляются в степени демонстрации поисковой активности, глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним. Само стремление к поиску, способность оценивать его результаты, умения строить свое дальнейшее поведение в условиях развивающейся ситуации, опираясь на них. Для осуществления исследовательской деятельности необходимо развить три группы специальных исследовательских способностей [3]: работа с информацией; обработка полученных данных и презентация результатов исследования. На каждом из этапов психолого-педагогической работы возможно выделить специфику в овладении исследовательскими способностями. Как справедливо отмечал Шадриков В. Д., «возможности человека возрастают по мере развития его способностей, которые, в свою очередь, формируются в процессах распрямления исторически обусловленных способностей, заключенных в предметах и способах деятельности» [4].

Психологическая составляющая исследовательских способностей в юношеском возрасте является менее разработанной проблематикой.

Методы. Эксперимент проводился в течение трех учебных семестров на выборках студентов четвертого и пятого курсов, обучающихся по направлению «педагог начальных классов с дополнительной специальностью «английский язык»» (в экспериментальную и контрольную группы вошли по 105 человек). В качестве диагностических инструментов на констатирующем

и контрольном этапах были применены специально разработанные рефлексивные отчеты.

Результаты. Целый ряд работ демонстрирует [3, 5 и др.], что специальное качественное обучение проведению научно-исследовательской работы и пример увлеченного своей работой преподавателя (наставника) является предиктором развития исследовательских способностей в юношеском возрасте. Для развития исследовательских способностей есть свои критические периоды. Только в период ранней взрослости и в среднем возрасте поведение человека находится под контролем внутренних умственных процессов [1, с. 61]. Таким образом, развитие интеллектуальных способностей именно в данный возрастной период возможно в ситуации включения в систематическую напряженную научно-исследовательскую деятельность [1, 2, 3, 4 и др.].

Анализ с применением t-теста для зависимых выборок показал высокую статистическую значимость изменений в экспериментальной группе по сравнению с группами студентов, осваивавших курс в аудитории в рамках традиционной подачи учебной информации ($p < 0.001$). Наиболее значимые различия были выделены по шкале «исследовательская компетентность в работе с информацией», которая включала следующие показатели: построение предположений на примере вероятностного целеполагания на ближайшую и отдаленную перспективу; построение умозаключений и выводов; идентификация исследовательских качеств как профессионально значимых в работе педагога; аргументирование; классифицирование на примере определения профессиональных групп трудностей в работе педагога.

В статье проанализированы некоторые результаты реализации программы Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета по подготовке будущих педагогов начальной школы к сопровождению исследовательской и проектной деятельности обучающихся начальных и средних классов московских государственных и частных школ. Проведенные серии экспериментов показали, что развитие возможно за счет включения студентов в специальный обучающий тренинг, исследовательскую практику и мониторинг исследовательской деятельности [5].

Теоретический обзор современных отечественных и зарубежных исследований и наши эмпирические исследования показали, что чрезвычайно важно в процессе обучения прививать культуру распознавания и знания о своих способностях. Исследовательские способности могут быть рассмотрены как ядро метакогнитивных способностей личности, поскольку проявляются в разных пластах личностных отношений с миром и в разных контекстах: учебном, профессиональном, коммуникативном (социальном), рефлексивном.

Список литературы

1. Крейк, Ф., Бялысток, И. Изменение когнитивных функций в течение жизни /Ф. Крейк, И. Бялысток //Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. –Т. 3, № 2, – С. 73–85.
2. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт /А. Н. Поддьяков: 2-е изд., испр, и доп. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 240 с.
3. Савенков, А. И., Афанасьева, Ж. В. и др. Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами /Ж. В. Афанасьева, Ю. А. Серебrenникова, А.И. Савенков и др. //Известия института педагогики и психологии образования. — 2020. — № 2. — С. 6-17.
4. Шадриков, В. Д. Взгляды Л. С. Выготского на проблему развития высших психических функций (в контексте психологии способностей) /В. Д. Шадриков //Вестник практической психологии образования, 2007— 4(1). — С. 43–49.
5. Lammers, W.J., Savina, E., Skotko, D., Churlyeva, M. Faculty and student perceptions of outstanding university teachers in The USA and Russia //An International Journal of Experimental Educational Psychology //Volume 30, 2010 - Issue 7 P. 803-815 // <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.512382>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются современные технологические решения на базе искусственного интеллекта через призму их применения в решении ряда педагогических задач: а) подбор и адаптация учебных материалов; б) создание тренировочных упражнений различных видов; в) осуществление календарно-тематического планирования и составление планов уроков. Данные задачи могут быть решены как с помощью генеративных текстовых нейросетей: ChatGPT, DeepSeek, Le Chat, Gemini, Grok, Copilot и др., так и методических нейросетей: Twee, Magic School, Edcafe AI, Vega.ai и др.

Ключевые слова: искусственный интеллект; инструменты искусственного интеллекта; генеративные нейросети; методические нейросети; методическая подготовка будущих учителей иностранного языка.

Методическим сообществом сегодня всё чаще рассматривается вопрос о потенциальной пользе интеграции ИИ-технологий в образовательной процесс. В частности технологии искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом в сфере подготовки будущих учителей иностранного языка, так как способны помочь педагогу в решении целого спектра рутинных задач, которые, как правило, отнимают много времени и сил. Это, в свою очередь, позволит педагогу сконцентрироваться на более важных и творческих задачах.

В данной работе технологии искусственного интеллекта будут рассматриваться через призму *методической* обратной связи [4, с. 251-252], благодаря которой ИИ способен облегчить жизнь педагога по целому ряду аспектов.

В контексте обсуждаемой проблематики технологии искусственного интеллекта можно выделить на две группы: а) многофункциональные генеративные нейросети; б) методические нейросети.

1. Многофункциональные генеративные нейросети. К данному типу нейросетей относятся генеративные нейросети, способные с помощью запроса (промпта) создавать разнообразный контент (текст, изображения, видео, код,

музыка и т.д.). К наиболее популярным и качественным из них можно отнести: ChatGPT, DeepSeek, Le Chat, Gemini, Grok, Copilot, Claude AI, Perplexity, Алиса AI, GigaChat.

2. *Методические нейросети.* Такие нейросети как: Twee, Magic School, Edcafe AI, Vega.ai, Teacherbot, Eduaide.AI и Learnt.ai изначально были разработаны как помощники для учителей школ и преподавателей вузов и представляют из себя интерактивные ИИ-платформы, призванные в удобной и доступной форме помочь педагогам с решением самых разных педагогических задач.

Теперь перейдём непосредственно к самим педагогическим задачам, решение которых может быть значительно ускорено с помощью современных технологических решений на базе искусственного интеллекта:

А) Подбор и адаптация учебных материалов. Современные ИИ-инструменты, благодаря своим техническим возможностям обрабатывать большие массивы различных данных, способны на достаточно глубоком уровне работать с текстами, фото- и видеоматериалами на разных иностранных языках [2]. Благодаря этому, педагогу больше не нужно тратить много времени и сил на поиск, отбор и адаптацию соответствующих учебных материалов. В зависимости от задачи, педагог может создавать аутентичные тексты на иностранном языке в самых разных жанрах и стилях, в более гибкой и адаптивной форме находить или генерировать необходимые фото- и видеоматериалы. Более того, один и тот же материал может быть в считанные секунды адаптирован под группы с разным уровнем владения иностранным языком при помощи грамотно сформулированного запроса (промпта).

Б) Создание тренировочных упражнений различных видов. Данная функция современных ИИ-инструментов позволяет педагогу генерировать различные тренировочные упражнения на отработку того или иного лексического или грамматического материала на иностранном языке [3]. К таким упражнениям могут относиться: задания на выбор правильного варианта ответа; преобразование прямой речи в косвенную; вставка пропущенных слов; сопоставление форм; расстановка слов в правильном порядке; изменение времени глаголов и т.д. Более того, некоторые нейросети, такие как, например, *Twee* способны проанализировать представленное педагогом видео и на основе это создать тренировочное упражнение на отработку умений аудирования. Всё это позволяет педагогу сэкономить большое количество времени и сил на этапе подготовки к занятиям.

В) Осуществление календарно-тематического планирования и составление планов уроков. Современные ИИ-инструменты способны генерировать как достаточно подробный план отдельного учебного занятия по определенной

тематике, так и целого учебного курса [1]. Очевидно, что качество предоставляемой обратной связи от ИИ будет полностью зависеть от подробности пользовательского запроса к искусственному интеллекту. Так, например, если преподаватель хочет получить подробный план урока по определённой тематике, то он обязан включить в свой запрос такую информацию как: тематика занятия, уровень владения ИЯ обучающимися, длительность занятия, конкретные виды учебных заданий и тренировочных упражнений и т.д. При этом важно понимать, что обратная связь, предоставляемая искусственным интеллектом, должна подвергаться критическому анализу и осмыслению. На современном этапе развития ИИ, всё ещё возможно появление различных ошибок, ввиду чего каждый педагог должен анализировать представленный ИИ план урока и подстраивать определённые его части под себя. Тем не менее, это всё равно позволяет педагогу сэкономить много времени.

Таким образом, современные технологические решения на базе искусственного интеллекта потенциально способны стать помощником для педагога в решении различных рутинных задач. При этом качество как обратной связи, так и предоставляемых материалов искусственным интеллектом будет напрямую зависеть от качества и глубины пользовательского запроса (промпта). Более того, обратная связь от ИИ должна подвергаться критическому анализу и осмыслению ввиду возможности появления логических, фактических и иного рода ошибок.

Список литературы

1. *Евстигнеев М. Н.* Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 3. – С. 617-634.
2. *Мурунов С. С., Поляков О. Г.* Методическая обратная связь от ghatgpt на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 47-54.
3. *Мурунов С. С.* Использование педагогом нейросети Deepseek при подготовке к уроку по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2025. – № 2. – С. 91-96.
4. *Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О.* Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 242-261.

СТЕПАНЕНКО ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат философских наук, доцент кафедры истории и обществоведческих наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко», Запорожская область, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1, vstepanenko1957@yandex.ru

ЧЕРНЫХОВСКАЯ ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат исторических наук, ведущий специалист научного отдела, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко», Запорожская область, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1, alenstep@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ СИСТЕМЫ
ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ВУЗАХ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Статья рассматривает некоторые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в вузах, расположенных на исторических территориях Донбасса и Новороссии. Актуальность темы обусловлена необходимостью интеграции образовательного пространства этих регионов в общероссийскую систему высшего образования и воспитания. Целью работы является анализ наиболее функционально наполненных форм реализации исторического просвещения как эффективного средства формирования профессиональных компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: историческое просвещение; профессиональные компетенции; педагогические вузы; новые субъекты Российской Федерации; системный подход; интеграция.

Интеграция новых субъектов Российской Федерации – Запорожской и Херсонской областей, Луганской и Донецкой Народных Республик – в единое образовательное пространство страны является одной из приоритетных государственных задач. Особое значение в этом процессе приобретает подготовка педагогических кадров, способных обеспечить достижение целей, сформулированных в Основах государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения – «формирование общероссийской гражданской идентичности и укрепление общности Русского мира на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [6]. Документ определяет пути достижения этих целей, основные

принципы государственной политики в области исторического просвещения и ключевые задачи, напрямую влияющие на подготовку педагогов.

В рамках научно-исследовательского проекта по методическому сопровождению организации системы исторического просвещения в педагогическом вузе (новых субъектов РФ) как фактора формирования мировоззренческих основ и профессиональных компетенций будущего педагога, мы сфокусировались на разработке и реализации государственной программы, направленной на развитие школьного и студенческого познавательного туризма и предусматривающей посещение музеев, военно-исторических объектов, памятников истории и культуры, городов-героев, городов воинской славы и городов трудовой доблести, заповедников и других мест, связанных с историей России и на поддержке исторического краеведения.

Решение именно этих задач, на наш взгляд, позволяет использовать новые методологические подходы и содержательные ресурсы, одновременно с этим открывает «окно возможностей» для исторического просвещения в новых субъектах РФ решать не только образовательные, но и мировоззренческие, интеграционные и воспитательные задачи максимально эффективно, так как достигается максимальная функциональная полнота когнитивной, эмоциональной и духовной деятельности обучающихся. В этих условиях у них пробуждается интерес и исторические знания усваиваются не формально, а через аттрактивность, укрепляется их общероссийская гражданская идентичность, преодолевается наследие многолетней украинизации исторического нарратива.

Таким образом, организация системы исторического просвещения в вузах новых субъектов РФ является стратегической задачей, от решения которой зависит успешность интеграции Донбасса и Новороссии в единое образовательное и ценностное пространство России. Историческое просвещение, реализуемое в этих вузах, выступает не только инструментом трансляции знаний о прошлом, но и механизмом развития гражданской идентичности, ценностных ориентаций и методической гибкости студентов.

Среди форм и методов этой организации важно выделять те, которые способствуют реализации цивилизационной миссии учителя как проводника общероссийских культурных и образовательных стандартов; овладению им междисциплинарным подходом к анализу региональных процессов; готовности к участию в сетевых формах взаимодействия с образовательными организациями других регионов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания в сфере науки по теме «Научно-методическое сопровождение организации системы исторического просвещения в педагогическом вузе (на новых территориях) как фактора формирования мировоззренческих основ и профессиональных компетенций будущего педагога» (номер темы ОТГЕ-2026-0015)

Список литературы

1. Алмазова А. А., Борисов В. Ю., Галямова Э. М., Олейникова М. А., Солнцева Т. А. Концепция исторического просвещения школьников как контекст построения программы высшего педагогического образования «Начальное образование и История» //Наука и школа. 2025. № 1. Часть 2. С. 48–62.
2. Апостолова Т. М., Козлова А. А. Историческое образование и историческое просвещение: как воспитать человека и гражданина //Преподавание истории и обществознания в школе. 2023. № 5. С. 48–53.
3. Клименко А. В. Несмелова М. Л. Историческое просвещение как направление содержания высшего педагогического образования //Проблемы современного образования. 2025. № 2. С. 114-121.
4. Проект. Концепция исторического просвещения в образовательных организациях. //URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/10/proekt_konczepczii_istoricheskogo_prosveshheniya_v_o_brazovatelnyh_organizacziyah.pdf (дата обращения: 15.02.2026).
5. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» //Сайт Президента России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/69810> (дата обращения: 15.02.2026).
6. Указ Президента РФ от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» //Сайт Президента России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения: 15.02.2026).

СТЕПАНИЮК ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск, улица Свободы 101/1 k_stepanyk@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ

В статье рассмотрены результаты заключительной психодиагностики реализации авторской программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся ВУЗов «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство».

Ключевые слова: программа психолого-педагогического сопровождения, социально-психологическая адаптация, подготовка будущих педагогов в воссоединённых регионах.

В рамках статьи коротко рассмотрим результаты заключительной психодиагностики по итогам реализации Программы социально-психологической адаптации. В исследовании приняли участие 330 студентов, обучающихся педагогических вузов, в возрасте от 17 до 52 лет. Средний возраст составил 20,1 год.

В экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся на первом курсе по программам высшего образования, из ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» – 67 чел. (ср. возраст – 18,4), ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» – 30 чел. (ср. возраст – 17,9) и ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» – 40 чел. (ср. возраст – 29,1). Общее количество студентов-первокурсников в экспериментальной группе – 137 человек, что составляет 41,5% от всей выборки респондентов в целом.

В контрольную группу вошли студенты, обучающиеся первого курса по программам высшего образования, из ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» – 99 чел. (ср. возраст – 19,3) и ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» – 94 чел. (ср. возраст – 18,9). Общее количество студентов-первокурсников в контрольной группе – 193 человека, что составляет 58,5% от всей выборки респондентов в целом.

Для анализа результатов авторской программы применялись методы анкетирования и опроса для сбора эмпирических данных, использовалась описательная статистика для анализа и описания данных, критерий U-Манна-Уитни для определения значимости различий в несвязных выборках, Т-критерий Вилкоксона для определения значимости различий в связных выборках.

Действие адаптационных механизмов в период студенчества связано со сменой не только социального статуса, но и окружения, условий обучения. В работах ученых обозначены особенности процесса адаптации к обучению в ВУЗе, а также факторы, которые могут негативно отразиться на этом важном процессе. Так, Н. Н. Шевченко и соавторы отмечают, что на первом курсе студент сталкивается с разрушением стабильности, в этот период крайне важны эмоционально-поведенческая саморегуляция и понимание своих адаптационных способностей [3]. П. А. Амбарова с соавторами рассматривают вопросы адаптации студентов к изменившимся условиям обучения, возросшим требованиям к самостоятельности и инициативности [1]. О. В. Стукалова указывает на факторы, которые могут негативно сказаться на прохождении студентами адаптации, в то же время в этом процессе происходит принятие студентом ценностей общества и профессии, формируется готовность самосовершенствоваться в избранной профессии и творчестве, развивать свою духовно-нравственную сферу [2].

Коротко рассмотрим результаты исследования жизненных ценностей и ценностных ориентаций, которые были проведены с помощью Портретного ценностного опросника (PVQ-RR) Ш. Шварца.

После прохождения программы уменьшилась доля значимости некоторых ценностных ориентаций в общей картине приоритетов у студентов: «Самостоятельность» (10-12%), «Гедонизм» (около 12%), «Достижения» (около 4-6%). Такие ценности как «Стимуляция», «Власть», «Конформность» и «Традиции» находятся на низком уровне значимости в обеих группах (доли значимости ниже 5%). Таким образом, первокурсники обеих групп ориентируются на безопасность и доброту, но внутри иерархий в экспериментальной и контрольной группах отмечаются различия.

Между показателями ЭГ и КГ выявлены достоверные различия по некоторым ценностным ориентациям. Так, у студентов ЭГ оказались значимее следующие ценностные ориентации «Самостоятельность» ($U_{\text{эмп.}} = 12066,0$ для $p \leq 0,050$), «Гедонизм» ($U_{\text{эмп.}} = 11340,0$ для $p \leq 0,006$) и «Достижение» ($U_{\text{эмп.}} = 11076,0$ для $p \leq 0,002$), в то время, как у студентов КГ значимые различия обнаружены в ценностях «Безопасность» ($U_{\text{эмп.}} = 12165,0$ для $p \leq 0,046$) и «Традиции» ($U_{\text{эмп.}} = 8634,5$ для $p \leq 0,001$). Интересно, что, несмотря на низкую долю значимости «Традиций» в иерархиях ценностей, между группами

все равно существуют различия в распределении этой ценности. Возможно, в период перемен и быстрого технологического развития студенты КГ могут воспринимать традиции как источник стабильности, порядка, защиты или как часть культуры региона проживания.

При оценке эффективности программы у студентов ЭГ выявлены статистически значимые различия в ценностной ориентации «Стимуляция» (Тэмп. =5,883 для $p \leq 0,00$), что может указывать на положительный эффект от участия в Программе социально-психологической адаптации в части развития личностных качеств, таких как стремление к исследованию, новизне, развитию новых навыков и компетенций.

В КГ выявлены статистически значимые различия по следующим ценностным ориентациям: «Самостоятельность» (Тэмп. =2,173 для $p \leq 0,03$), «Гедонизм» (Тэмп.=3,072 для $p \leq 0,002$) и «Традиции» (Тэмп.=3,550 для $p \leq 0,00$).

Отметим, что разработанная Программа социально-психологической адаптации представляет собой цикл занятий, которые позволяют охватить широкий спектр тем: вхождение в студенческий коллектив, формирование понятий о социально-психологической адаптации и ее успешном завершении в начальный период обучения в ВУЗе. Важным является то, что будущему педагогу, особенно на территории проведения боевых действий, необходимы навыки регулировать свое состояние, совладать с трудностями, иметь высокий уровень жизнестойкости.

Список литературы

1. Амбарова П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России /Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н.В. Шаброва //Высшее образование в России. 2022. № 3 (12).

2. Стукалова О. В. Социокультурная адаптация личности в контексте когнитивной педагогики /О.В. Стукалова //Педагогический журнал Башкортостана. 2023. №3.

3. Шевченко Н. Н. Особенности адаптации студентов-первокурсников в условиях дистанционного обучения /Е. А. Раевская, Н.А. Богданова, Г. М. Янюшкина //Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 3 (39).

СТРОГОТЯНУ АРИНА ЛЕОНИДОВНА
аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановский государственный университет»
г. Иваново, ул. Ермака, д. 39, Arina-20-09@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальной задачей системы образования становится подготовка кадров, способных работать в условиях инклюзивного образования. Компетентностно-ориентированная система предполагает совершенствование методов оценивания сформированных профессиональных компетенций будущих педагогов. Представлен процесс разработки ситуационных заданий, включающий четыре основных этапа: определение содержания ситуационных заданий, разработка структуры оценочных заданий, обоснование критериев и особенностей оценивания результатов выполнения ситуационных заданий, апробация оценочного инструментария и анализ полученных результатов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональные компетенции; образовательные измерения; оценивание результатов обучения.

Ситуация роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья является вызовом современной российской системы образования. В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» выделяются цели, связанные с развитием инклюзивного образования: реализация потенциала и талантов каждого человека, создание комфортной и безопасной среды для общества, формирование системы профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования [3].

На основании внедрения компетентностно-ориентированной системы в образовательную среду университета во главу оценки качества подготовки будущих педагогов, способных работать в условиях инклюзивного образования, становится новый подход к оцениванию образовательных результатов. Он заключается в разработке и реализации ситуационных заданий на основе технологии многостадийного оценивания, имитирующих профессиональную деятельность. Создание такого оценочного средства будет способствовать определению уровня сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов инклюзивного образования [1, с. 36-37, 2, с. 17].

На первый взгляд процесс разработки оценочных средств достаточно стандартизирован и понятен, однако на основе изменений подхода к оцениванию стоит выделить следующую последовательность этапов, которую необходимо соблюдать при конструировании квазипрофессиональных задач.

Первый этап – определение содержания ситуационных заданий: постановка цели, анализ паспортов компетенций, определение ряда профессиональных компетенций, индикаторов их проявления, отвечающих за способность педагогов работать в инклюзивном образовании → соотнесение требований профессионального стандарта и трудовых функций с выделенными знаниями, умениями и способами деятельности → определение перечня дисциплин, содержащих модули изучения инклюзивного образования и отвечающих за формирование ранее выделенного кластера профессиональных компетенций.

Второй этап – разработка структуры оценочных заданий: создание спецификации измерителя, выделение содержательных блоков, определение необходимого количества заданий и примерного времени их выполнения → разработка ситуационных заданий, включающих название, описание проверяемых индикаторов, основную часть, отражающую проблему инклюзивного образования и заключительную часть, представленную вопросами → оформление эталонов ответов на вопросы ситуационных заданий → составление инструкции по выполнению заданий.

Третий этап – обоснование критериев и особенностей оценивания результатов выполнения ситуационных заданий: определение качественных критериев оценивания, отражающих уровень сформированности профессиональных компетенций (минимальный, базовый, высокий) в области проектирования инклюзивной среды → разработка критериев, отражающих качество созданных заданий для проведения экспертизы другими преподавателями → оформление для студентов инструкции по самооценке сформированности способностей организовывать инклюзивный процесс.

Четвертый этап – апробация оценочного инструментария и анализ полученных результатов: проведение экспертизы контрольно-измерительного материала, определение и устранение неточностей работы → планирование правильной организации процесса оценивания для минимизации факторов, влияющих на достоверность получаемых результатов измерения → апробация ситуационных заданий на группах студентов, изучающих дисциплины, связанные с инклюзивным образованием → обработка и анализ полученных результатов, коррекция ситуационных заданий и критериев их оценивания → разработка рекомендаций для других преподавателей, планирующих использовать оценочное средство на своих дисциплинах.

Таким образом, разработка качественных и эффективных ситуационных заданий для оценивания способности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования является длинным и трудоемким процессом, основанном на новом подходе педагогических измерений.

Список литературы

1. Звонников В. И. Современные подходы к оцениванию качества результатов высшего образования /В. И. Звонников, М. Б. Челышкова //Педагогические измерения. 2016. №1. С. 32-38.

2. Малыгин А. А. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации /А. А. Малыгин, М. Б. Челышкова //Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1(89). С. 7-23.

3. Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» - Текст: электронный //Президент России: официальный сайт. – 2026. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (дата обращения: 17.02.2026).

СТЮХИНА ГАЛИНА АНДРЕЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего
школьника, ФГБОУ ВО «МПГУ», 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская,
д. 1, стр. 1., ga.stukhina@mpgu.su

ОЦЕНИВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье рассматривается проблема оценивания понимания профессиональной терминологии будущими педагогами. Представлена авторская методика оценки понимания психологических терминов, основанная на концептуальных моделях понимания В. Д. Шадрикова, К.В. Макаровой.

Ключевые слова: психология понимания в образовании; педагогические измерения.

Современные преобразования в высшем образовании Российской Федерации, направленные на повышение его качества и сближение с требованиями рынка труда, обуславливают актуальность исследования методов оценки профессиональных компетенций обучающихся. Введенная Указом Президента РФ от 12.05.2023 №343 новая модель высшего образования акцентирует внимание на практической подготовке, предполагая углубленное изучение дисциплин и практическую работу с третьего года обучения. Современный рынок труда требует от будущих педагогов, не просто передачи знаний, а компетентностного подхода: критического анализа информации и переноса знаний в новые контексты. Фундаментальная подготовка, дающая системные знания, и их осмысление студентами становятся основой для дальнейшей профессиональной деятельности. Понимание выступает как ключевой элемент компетентностного подхода в образовании.

Связь между знанием и пониманием, отмеченная В. Д. Шадриковым, подчеркивает их неразрывность, но и недопустимость отождествления [5]. Понимание, согласно Шадрикову, предполагает выявление личностного смысла и возможностей применения усвоенного в жизнедеятельности, и обладает рядом преимуществ: позволяет применять знания в нестандартных ситуациях, прогнозировать последствия, находить альтернативные решения, формировать профессиональную интуицию и креативность.

Традиционные методы контроля, включая тесты и экзамены, фиксируют преимущественно формальное знание, но не выявляют ключевые индикаторы понимания. Это создает "иллюзию компетентности", когда усвоена форма, но отсутствует конкретное содержание. Л. И. Божович выделяет формализм

процесса усвоения знаний, ведущий к "мертвым", лишенным смысла знаниям [1]. Л. С. Выготский подчеркивает, что научные понятия усваиваются лишь в результате активной мыслительной работы [2].

Основные идеи концептуальных моделей понимания В. Д. Шадрикова, К. В. Макаровой [3,4] легли в основу методики оценивания понимания студентами базовых научных терминов, которая была апробирована на студентах 3-4 курсов психолого-педагогического направления подготовки. В эмпирическом исследовании приняли участие 36 студентов бакалавриата (очная форма обучения).

Для оценивания понимания использовались следующие научные понятия: «личность», «способности», «интеллект», «высшие психические функции», «характер». Студентам предлагалось выполнить следующие задания: толкование понятия без дословного цитирования определения, с использованием метафоры или образа; приведение примеров проявления понятия и их объяснение; сравнение текущего понимания понятия с предыдущим, фиксация переосмыслений; описание способов применения понятия в будущей профессии или повседневной жизни.

Для оценки понимания применялись четыре критерия: глубина определения, связь с опытом, рефлексия изменений и практическая значимость. Оценка производилась по балльной системе (максимум 10 баллов за понятие). Дополнительно проводился контекстуальный анализ ответов на их соответствие научным определениям.

Анализ данных показал достаточно высокий уровень понимания научных терминов (среднее значение – 8,5 из 10), свидетельствующий о глубоком осмыслении, способности связывать теорию с личным опытом и осознании практической ценности знаний. Студенты успешно использовали метафоры для объяснения понятий, приводили релевантные примеры из личного опыта. Большинство респондентов смогли оценить изменения в понимании профессиональной лексики. Практическая значимость понятий была продемонстрирована через описание конкретных способов их применения в будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни, что подтверждает осмысленное усвоение материала.

Контекстуальный анализ ответов выявил преимущественно высокий уровень соответствия использованных терминов их научным определениям (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho = 0,82$ (при $p < 0,05$)).

Проведенное исследование демонстрирует валидность метода определения понятий для понимания студентами педагогической терминологии. Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего развития

методологии оценивания в высшем образовании, способствуя повышению качества подготовки педагогов.

Список литературы

1. Божович Л. И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — Москва, 1980. — 292 с.

2. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте //Психологическая наука и образование. — 1996. — № 1. — С. 5–19. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n1/Vygotsky (дата обращения: 02.02.2026).

3. Макарова К. В. Психология понимания: монография / К. В. Макарова. — Москва: Правда-Пресс, 2020. — 167 с. — (Авторы МПГУ). — ISBN 978-5-8202-0090-8.

4. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели /В. Д. Шадриков. — Москва: Институт психологии РАН, 2021. — 209 с.

СУВОРОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией развития цифровой образовательной среды; ФГБУ «Российская академия образования»; Москва, ул. Погодинская, д. 8; suvorova.tn@raop.ru

КОВНИР ЕВГЕНИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

советник председателя правления управляющей компании «Роснано», куратор образовательных проектов Фонда инфраструктурных и образовательных программ «Роснано»; Москва, пр-кт 60-летия Октября, д. 10а; Evgeniy.V.Kovnir@rusnano.com

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА СТРАНЫ**

В статье рассматривается проблема кадрового обеспечения процесса формирования технологического суверенитета в сфере информационных технологий. Особое внимание уделяется роли системы профессиональной ориентации как ключевого инструмента решения данной проблемы. В качестве эффективной практической модели реализации теоретических подходов, сложившихся в отечественной педагогике, рассматривается всероссийский проект «Урок цифры».

Ключевые слова: технологический суверенитет, профориентация, ИТ-кадры, социальное партнёрство в образовании, экономика данных, профессиональное самоопределение, системно-деятельностный подход, «Урок цифры».

Вопросы обеспечения технологического суверенитета Российской Федерации приобрели характер национального приоритета, закреплённого в ряде фундаментальных стратегических документов. Как отмечается в Постановлении Совета Федерации № 310-СФ от 16 июля 2025 года «О мерах по обеспечению технологического суверенитета Российской Федерации» [1], достижение этой цели неразрывно связано с реализацией национальных проектов, оказывающих комплексное влияние на научно-технологическое развитие ключевых отраслей и, что особенно важно, обеспечивающих подготовку необходимых кадров. Технологический суверенитет определяется как способность государства располагать критическими технологиями, что напрямую зависит от наличия специалистов, способных эти технологии создавать и развивать.

Актуальность проблемы подтверждается данными официальной статистики и экспертных оценок, фиксирующих острый дефицит ИТ-специалистов

в российской экономике. Согласно исследованию Росстата, по итогам 2024 года отмечена критическая нехватка персонала, обеспечивающего работу веб-сайтов, серверного оборудования и программного обеспечения, где оказались незакрытыми 44% вакансий [2]. Решение проблемы нехватки кадров, требует системной работы, направленной на формирование устойчивого потока мотивированных абитуриентов, поступающих на ИТ-направления подготовки в образовательные организации высшего и среднего профессионального образования.

Ключевым инструментом решения данной задачи выступает профориентация, понимаемая не как разовое мероприятие по информированию о профессиях, а как целостный процесс сопровождения профессионального самоопределения личности. Фундаментальные основы такого подхода заложены в трудах отечественных ученых. В частности, в исследованиях Э.Ф. Зеера разработана концепция социального партнёрства в образовании, вытекающая из необходимости объединения усилий школы, государства, бизнес-сообщества и общественных структур для создания единой среды, способствующей успешной социализации и профессионализации молодежи. Для сферы ИТ, где инновации развиваются стремительно, а разрыв между академическими знаниями и практическими навыками особенно велик, социальное партнерство становится критически важным механизмом актуализации профориентационной работы и приведения ее в соответствие с вызовами технологического суверенитета.

Ярким примером реализации данной концепции на практике является всероссийский образовательный проект «Урок цифры». Этот проект, объединяя ведущие технологические компании и Министерство просвещения РФ, демонстрирует эффективную модель социального партнёрства: бизнес предоставляет образовательный контент, государство обеспечивает его экспертизу, а школа выступает площадкой для проведения занятий. «Урок цифры» переводит профориентацию из плоскости декларативных бесед о важности ИТ в плоскость практико-ориентированной деятельности. Школьники получают возможность не просто узнать о существовании тех или иных профессий, но и в интерактивной форме, через решение конкретных задач, выступить в роли программиста, аналитика данных или специалиста по кибербезопасности. Такой деятельностный подход позволяет сформировать у учащихся устойчивый интерес к сфере информационных технологий, способствуя их осознанному профессиональному самоопределению в интересах развития отечественной цифровой экономики.

Таким образом, опираясь на фундаментальные научные исследования отечественных ученых в области профориентации, возможно создать

эффективную систему подготовки ИТ-кадров. Интеграция научной базы с современными практико-ориентированными форматами позволяет формировать у молодежи не только востребованные компетенции, но и осознанную гражданскую позицию, понимание личной сопричастности к развитию критически важных технологий.

Список литературы

1. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 16 июля 2025 г. № 310-СФ «О мерах по обеспечению технологического суверенитета Российской Федерации» //Собрание законодательства Российской Федерации, 21 июля 2025 г. №29 ст. 4128. — URL:<https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=877466#KVWNk1VUbos-WbMqj> (дата обращения: 02.03.2026).

2. Названы профессии, в которых остро нуждаются российские компании //РИА новости. — URL: <https://ria.ru/20250427/professii-2013654276.html> (дата обращения: 03.03.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Формирование у молодежи ответственного отношения к выполнению родительских функций выступает в качестве ключевых факторов устойчивости семьи, а значит, и устойчивости развития российского общества. Студенчество – это возраст активного развития ценностей: семья, брак, родительство. В статье представлен опыт работы студенческого клуба «Территория любви и поддержки», целью которой является как развитие у студентов ответственного отношения к созданию семьи и выполнению родительских функций, так и приобретение опыта работы с детьми младшего школьного возраста по формированию у них семейных ценностей.

Ключевые слова: семья, родительство; студенческий клуб; семейные ценности.

Высшая школа как важный социально-образовательный институт обладает существенным потенциалом в области формирования ценностного мира студенчества. Студенты педагогического вуза готовятся к профессиональной деятельности, в которой важное место будет занимать воспитательная работа, они будут формировать у детей нравственные, патриотические понятия, семейные ценности и представления [1]. В этой связи важным является организация воспитательной работы со студентами, как в вопросах подготовки их к супружеской жизни и ответственному родительству, так и обучения педагогическим технологиям формирования и развития семейных ценностей и традиций у обучающихся.

Актуальность организации целенаправленной работы в данном направлении обусловлена изменениями во внутрисемейных отношениях, снижением потребности многих молодых людей в выполнении родительской роли, которая отходит на второй план в связи перестройкой системы ценностей. Приоритетным у молодых людей становится построение профессиональной карьеры, материальное благополучие, а также отмечаются трудности, с которыми они сталкиваются в добрачном периоде: при позитивной установке на создание семьи диагностируется низкий уровень подготовки к семейной жизни, супружеству и родительству и способности эффективно совмещать семейные

и профессиональные роли. Можно выделить еще одну причину: увлеченность социальной сетью, замена виртуального общения реальным, что приводит к несформированности навыков коммуникации, в частности, установлению позитивного взаимодействия в паре. В связи с этим главными задачами формирования у студентов ответственного родительства являются: обоснование ценности семьи и родительства в жизни человека, развитие культуры общения и поведения между юношами и девушками, формирование ответственного отношения к выполнению родительских функций и ролей и др.».

С целью выполнения поставленных задач на факультете дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения создан и работает студенческий клуб «Территория любви и поддержки» [2]. Ежегодно в дни празднования в России Дня матери и Дня отца проводятся круглые столы: «Любой может стать отцом, но только особый становится Папой»; «Папа – первый герой сына и первая любовь дочери. Роль отца в воспитании нравственных ценностей и поведения у сыновей и дочерей»; «Есть особый талант – талант материнства»; «Родной очаг. Роль матери в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста». К 79 годовщине Советского народа в Великой Отечественной войне в клубе прошла встреча по теме: «Любовь к Родине начинается с семьи». Эффективным, с точки зрения формирования у студентов ответственного выполнения роли семьянина, стало проведение конкурса эссе по трем номинациям: «Я поддерживаю себя любовью семьи»; «Сила семьи в верности друг другу»; «Счастье там, где мама, папа и дети». С целью информирования студентов о психологии брачного периода и семейных отношений проходят Открытые диалоги, к примеру, «Любить – это не значит смотреть друг на друга, любить – значит вместе смотреть в одном направлении» (Антуан де Сент-Экзюпери); «Самое важное в мире – это семья и любовь»; «Любовь необходимо созидать» и др. На этих встречах студенты получают ответы на вопросы, которые их беспокоят, интересуют, а также знания в сфере семейных отношений и т.п.

Таким образом, практика российских вузов и представленный опыт работы Клуба показали, что основными направлениями воспитательной работы студентов по формированию ответственного родительства должны стать: введение элективных курсов, семинаров и тренингов по вопросам родительства, семейной психологии, репродуктивного здоровья. Привлечение опытных педагогов для разъяснения базовых принципов осознанного и здорового родительства [3]; создание студенческих клубов, коммуникативных площадок, организация проектной деятельности и т.п.

Список литературы

1. *Иванникова, Л. В.* Педагогические условия формирования традиционных семейных ценностей у студентов педагогического вуза /Л. В. Иванникова, К. В. Чевпилова. – Текст непосредственный //Педагогическое образование. - 2024. - Том 5. - № 5. - С. 67 – 72.

2. *Кузьмина, А. Н.* Повышение психолого-педагогической культуры студентов в вопросах ценности семьи, супружества и детства /А. Н. Кузьмина, Т. Ф. Сулова, О. Г. Федоров. – Текст непосредственный //Социальные отношения. – 2024. – № 2 (49). - С. 75-85.

3. *Магомедова, З. Ш.* Формирование ответственного отношения к родительству у студентов как фактор будущего семейного благополучия /З. Ш. Магомедова. - Текст непосредственный //Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2025. - № 3. – С. 15-21.

ТУРДЫЕВА МАДИНА РАХМАТОВНА
главный специалист отдела филологических наук Национального института педагогического мастерства имени А. Авлони, Ташкент, Узбекистан,
madinaturdiyeva56@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В статье исследуется социально-эмоциональное обучение (СЭО) как фактор благополучия учителей русского языка и литературы в Республике Узбекистан. На основе двух волн мониторингового опроса показано, что методы СЭО снижают уровень стресса и оптимизируют взаимодействие учителя и учащихся в образовательной среде.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие; социально-эмоциональное обучение; эмоциональная компетентность.

Материалы UNESCO определяют социально-эмоциональное обучение (СЭО) как формирование навыков самоконтроля, саморегуляции, эмпатии, социальных навыков и ответственного принятия решений [1]. В исследованиях Д. Гουλмана подчёркивается, что эмоциональный интеллект напрямую связан со способностью управлять стрессом, регулировать своё состояние и поддерживать продуктивное общение в условиях профессиональных нагрузок [2]. Международный опыт доказывает: эффективность СЭО учащихся напрямую зависит от эмоциональной компетентности самих учителей. При этом краткосрочные форматы обучения недостаточны; UNESCO рекомендует системную поддержку с адаптацией под национальный контекст [3]. Эмпирическую базу данного исследования составили результаты двух волн мониторинговых опросов учителей русского языка и литературы ($n_1=992$ и $n_2=3619$), проведенных в Республике Узбекистан в рамках реализации государственных мероприятий «Час профессионального развития» и «День профессионального развития», направленных на обеспечение эффективности системы непрерывного профессионального развития педагогов общеобразовательных учреждений в разрезе учебных дисциплин [4].

Мониторинг выявил рост эмоционально-социальных трудностей у учителей-словесников: стресса, усталости и сложностей коммуникации. Анализ открытых ответов показал наличие устойчивых маркеров запроса на навыки саморегуляции. Несмотря на то, что СЭО было лишь одной из двенадцати тем

программ мероприятий «Час профессионального развития» и «День профессионального развития», показатели его упоминания респондентами составили 10,7% (1 волна) и 10,3% (2 волна). При математически ожидаемой средней вероятности спонтанного упоминания темы в 8%, данные цифры подтверждают высокую субъективную значимость СЭО для учителей-словесников. Более того, 27,7% респондентов описывали свои профессиональные изменения через призму эмоционально-социальной сферы. Мониторинговые данные подтверждают, что применение методов СЭО способствует улучшению атмосферы на уроках, помогает учащимся глубже воспринимать содержание произведений и развивать навыки диалогического взаимодействия, что отражается и на профессиональном благополучии учителя. В современном дискурсе педагогики новые методы и технологии обучения нередко рассматриваются преимущественно через призму пользы для обучающихся, однако необходимо учитывать, что образовательный процесс — это всегда взаимодействие учителя и учеников, а эффективность данного процесса зависит от эмоционального благополучия обеих сторон, что подтверждает необходимость более широкого внедрения социально-эмоционального обучения (СЭО) как в школьную практику, так и в систему непрерывного профессионального развития педагогов.

Таким образом, социально-эмоциональное обучение является важным ресурсом профессионального благополучия учителей русского языка и литературы Республики Узбекистан. Оно снижает уровень профессионального стресса, поддерживает эмоциональную устойчивость педагога, повышает качество взаимодействия с учащимися и способствует созданию благоприятной образовательной среды [5]. Представленные международные данные и эмпирические результаты подтверждают необходимость системного включения социально-эмоционального обучения в программы непрерывного профессионального развития педагогов-словесников.

Список литературы

1. UNESCO What you need to know about social and emotional learning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning> (дата обращения: 25.02.2026)
2. Гоулман Д. Г. Эмоциональный интеллект /Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2018.- 544 с.

3. UNESCO Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261> (дата обращения: 26.02.2026).

4. Приказ министра дошкольного и школьного образования Республики Узбекистан №246 от 07.08.2024 «О поэтапном введении мероприятий «День профессионального развития».

5. *Jumaniyozova M. T., Azizov M. M.* Ijtimoiy-emotsional ta'limda o'qituvchining kasbiy rivojlanish muammolari //Republican Scientific and Practical Conference "Introduction of Socio-Emotional Education Methods in General Secondary Educational Institutions: Problems and Solutions". 2025. URL: [https://ilmiyanjumanlar.uz/uploads/conferences/00117/117_i_20250921_180148_1%20\(32\).pdf](https://ilmiyanjumanlar.uz/uploads/conferences/00117/117_i_20250921_180148_1%20(32).pdf) (дата обращения: 26.02.2026).

КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕВЕРБАЛИЗАЦИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье представлены характеристики существующих моделей перевода: лингвистической, психолингвистической, культурологической, коммуникативной. Каждая из рассматриваемых моделей воплощает одну из возможных интерпретаций феномена перевода как сложного, многоаспектного вида речевой деятельности, объединяющий лингвистические, когнитивные, культурные и прагматические аспекты. Представлена коммуникативно-культуроведческая модель перевода, с учетом которой средствами языка перевода интерпретируется смысл оригинала сообщения с учетом контекста, идиостиля и коммуникативной ситуации. Предлагаемая модель способна выступать в качестве методологической основы для разработки рекомендаций по обучению переводу безэквивалентной лексики.

Ключевые слова: перевод; иностранный язык.

Стремительное развитие современной теории перевода, сопровождающееся переориентацией исследователей с узкой интерпретации переводческой деятельности к ее широкому осмыслению, позиционирует переводчика как ключевого актора в процессе коммуникации. Современное состояние лингвистики и лингводидактики обеспечивает возможность интеграции разнообразных аспектов обучения переводу в рамках существующих моделей перевода: лингвистической, психолингвистической, культурологической, коммуникативной. Каждая из этих моделей репрезентирует одну из возможных интерпретаций феномена перевода как сложного и многоаспектного процесса и может служить методологической базой для разработки рекомендаций по обучению переводу безэквивалентной лексики.

В лингвистической модели языковые механизмы перевода описываются как процессы переноса или замены знаков исходного (иностранного) языка знаками языка перевода. Кроме того, в рамках этой модели апробированы ономаσιологический (от содержания к форме) и семасиологический (от формы к содержанию) подходы к обучению переводу. Процесс перевода трактуется

преимущественно как поэтапная трансформация исходного текста, обусловленная объективно существующими эквивалентными отношениями между языковыми единицами двух кодовых систем на базе их семантического содержания или коммуникативной функции. Однако предложенная модель ограничена лексико-грамматическим уровнем языка, что не позволяет обеспечивать адекватность и эквивалентность перевода безэквивалентной лексики.

Психолингвистическая модель переводческого процесса ориентирована на моделирование внутренней структуры восприятия и порождения речи. В рамках предложенной модели переводчик извлекает семантическое содержание текста оригинала и преобразует его во внутреннюю когнитивную программу, которую затем развертывает в текст перевода посредством выполнения ряда внутренних и внешних речевых операций. Ключевым отличием перевода от иных форм языковой деятельности выступает наличие специфического механизма внутреннего перекодирования. Данная модель позволяет эмпирически описывать переводческие действия и операции, что обеспечивает возможность поэтапной организации формирования переводческих навыков и умений с учетом особенностей механизмов переводческой деятельности. В частности, она обеспечивает структурированное развитие навыков на уровне восприятия, внутреннего перекодирования и собственно перевода.

Однако психолингвистическая модель имеет существенные ограничения: она не учитывает процедуру выбора лингвистических средств в языке перевода для передачи смысловых соответствий безэквивалентной лексики, имеющей ярко выраженную культуроведческую компоненту. В связи с этим целесообразно дополнить модель анализом семантической структуры оригинала и его культурно-специфических особенностей, на основе которых реализуется выбор вариантов перевода.

В последние годы в переводоведении доминирующий описательный подход к тексту оригинала все чаще компенсируется культурологической моделью перевода. Данная модель подразумевает перенастройку фокуса с лингвистических параметров на культурные детерминанты, обеспечивающие эквивалентность перевода в условиях межкультурного взаимодействия. При этом центральное положение занимает проблема взаимодействия языка и культуры.

Перспективной представляется коммуникативная модель перевода, учитывающая взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов.

Обращение к любой и указанных моделей неизбежно влечет за собой информационные (и не только) потери из-за ее односторонности. В связи с этим

в современной науке отсутствует общепринятая концепция перевода. Это объясняется спецификой перевода как особого вида речевой деятельности, а также уникальностью концептуального содержания человеческого мышления.

Каждая из рассмотренных моделей вносит вклад в обогащение теоретического аппарата переводческой деятельности и, в зависимости от коммуникативной ситуации, дополняет другие модели, что подчеркивает междисциплинарный статус перевода как особого вида речевой деятельности. Мы разделяем позицию Н.Н. Гавриленко, согласно которой перевод представляет собой процесс порождения нового речевого произведения, в ходе которого интенциональный смысл не переносится напрямую из исходного текста в текст перевода, а реконструируется переводчиком как новое единство формы и содержания в новых коммуникативных, культурологических и языковых условиях [1].

В этой связи формирование умений перевода безэквивалентной лексики целесообразно реализовывать на основе коммуникативно-культуроведческого подхода. Данный подход учитывает функциональные характеристики исходного текста в контексте коммуникативной задачи, специфику безэквивалентной лексики в конкретной коммуникативной ситуации, а также коммуникативно-культурные особенности адресата-носителя иного языка и культуры, включая нормы соприкасающихся языков систем и культур.

Детерминированный внеязыковыми и языковыми факторами, коммуникативно-культуроведческий подход позволяет сформулировать следующие принципы перевода безэквивалентной лексики: ориентация на исходную лингвокультуру; учет степени семантического совпадения культурных концептов в сопоставляемых языках; коммуникативность; поэтапное формирование переводческих навыков и умений.

Таким образом, исходя из природы и характера безэквивалентной лексики, для формирования лексических навыков ее употребления и развития соответствующих переводческих умений разработан и апробирован коммуникативно-культуроведческий подход к обучению переводу безэквивалентной лексики. Данный подход обеспечивает четкое определение исходных принципов построения комплекса рекомендаций по обучению переводу указанной лексики.

Список литературы

1. Гавриленко Н. Н. Моделирование перевода с позиции психолингвистики и когнитивистики // DIDACTICA TRANSLATORICA. 2022. № 1. С. 4–9.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ В ОБЩЕРОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье характеризуется место исторического просвещения в процессе формирования профессиональных компетенций будущего педагога в новых субъектах Российской Федерации. Представлены возможности организации системы исторического просвещения в педагогическом вузе воссоединенных регионов посредством совершенствования содержания основных образовательных программ.

Ключевые слова: историческое просвещение; педагогический вуз; воссоединенные регионы.

Историческое просвещение является сегодня одним из важных направлений государственной политики [3; 2]. Значимая миссия в этом отношении возложена на педагогические университеты [4, с. 11]. В данной связи актуальной потребностью в педагогическом вузе становится системная и комплексная работа в области исторического просвещения, направленная не только на получение обучающимися более глубоких научных знаний о ключевых событиях российской истории, но и формирование профессиональных компетенций будущих педагогов (вне зависимости от профиля подготовки) по осуществлению воспитательной работы в школе в части исторического просвещения. При этом особое значение организация системы исторического просвещения приобретает в педагогических вузах, находящихся на территории воссоединенных регионов, население которых продолжительное время подвергалось антироссийской пропаганде, формировавшей искаженные представления об историческом прошлом.

Принципиальное значение в процессе подготовки педагогических кадров в новых регионах, безусловно, имеет формирование объективных знаний об историческом прошлом Российского государства, государства-цивилизации, развитие умений критически оценивать информацию. Очевидно, что такие социально-гуманитарные предметы как «История России» и «Основы российской государственности», а также образовательный модуль «Великая

Отечественная война: без срока давности» являются ключевыми компонентами в системе исторического просвещения педагогического вуза.

Еще одним компонентом системы исторического просвещения как фактора формирования профессиональных компетенций в педагогическом вузе воссоединенных регионов являются дисциплины предметно-методического модуля. Видится целесообразным не только изучение отраслевой истории, достижений российской научной мысли и биографий выдающихся ее представителей при освоении дисциплин предметной подготовки [1, с. 120], но и активное использование фактов, свидетельств, примеров из отечественной истории в процессе изучения профильных предметов.

Важной составляющей в системе исторического просвещения педагогического вуза новых субъектов являются дисциплины и практики модуля воспитательной деятельности, направленные на практическую подготовку будущих педагогов к реализации исторического просвещения. Формирование профессиональных компетенций в области осуществления воспитательной работы в школе в части исторического просвещения может быть осуществлено через внесение в дисциплины модуля разделов по методике организации исторического просвещения или посредством включения в модуль специальных дисциплин и практик, направленных на практическую подготовку к реализации исторического просвещения.

В качестве значимой составляющей системы исторического просвещения является воспитательный процесс вуза. Видится целесообразным включение в рабочую программу воспитания педагогических вузов воссоединенных регионов модуля «Историческое просвещение», предусматривающего разнообразные виды и формы воспитательной работы.

Объединяющим элементом всех указанных компонентов системы исторического просвещения в образовательной среде педагогического вуза новых субъектов должна, на наш взгляд, стать краеведческая составляющая.

Таким образом, системная работа по историческому просвещению, реализация которой возможна посредством совершенствования образовательных программ, является важным фактором формирования профессиональных компетенций будущего педагога в условиях интеграции воссоединенных регионов в общероссийское образовательное пространство.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0015)

Список литературы

1. Клименко, А. В., Несмелова, М. Л. Историческое просвещение как направление обновления содержания высшего педагогического образования /А.В. Клименко, М.Л. Несмелова //Проблемы современного образования. – 2025. - № 2. – С. 114–121.
2. Концепция исторического просвещения в образовательных организациях: Проект. – Москва, 2025. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/10/proekt_konczepczii_istoricheskogo_prosveshheniya_v_obrazovatelnyh_organizacziyah.pdf (дата обращения: 12.02.2026).
3. Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения: Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_476013/ (дата обращения: 12.02.2026).
4. Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика /Под общ. ред. М. А. Бравиной. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2025. – 160 с.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ НАПИСАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЭССЕ НА ОСНОВЕ ОЦЕНОЧНОЙ И КОРРЕКТИРУЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ОТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В работе представлена технологий развития умений написания структурных компонентов эссе на основе интеграции инструментов искусственного интеллекта. Предлагаемая методика включает в себя девять последовательных этапов: 1) изучение типов эссе и их структуры; 2) выбор темы и составление плана эссе; 3) написание тезиса; 4) написание абзацев; 5) расширение абзацев; 6) достижение когезии и когерентности текста; 7) проверка работы с помощью ИИ-инструмента по заданным критериям; 8) редактирование работы и повторная проверка с помощью ИИ-инструмента; 9) обсуждение и рефлексия в классе. Особое внимание уделяется формированию у обучающихся навыков критического анализа сгенерированных ИИ материалов в рамках самостоятельной практики с чат-ботами.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение письменной речи, эссе, оценочная обратная связь, корректирующая обратная связь, обучение иностранным языкам

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением инструментов искусственного интеллекта. Применительно к обучению иностранным языкам все более популярным становится использование ИИ при развитии умений обучающихся, в том числе письменной речи. В данной работе автор предлагает технологию обучения написанию эссе, направленную на развитие у обучающихся умений письменной речи на основе оценочной и корректирующей обратной связи от ИИ, состоящую из девяти этапов: 1) изучение типов эссе и их структуры; 2) выбор темы и составление плана эссе; 3) написание тезиса; 4) написание абзацев; 5) расширение абзацев; 6) достижение когезии и когерентности текста; 7) проверка работы с помощью ИИ-инструмента по заданным критериям; 8) редактирование работы и повторная проверка с помощью ИИ-инструмента; 9) обсуждение и рефлексия в классе.

На первом этапе обучающиеся изучают типы эссе (аргументативное, описательное, сравнительное), а также структуру каждого из них. Этот этап особенно важен, поскольку направленность письменной работы определяет ее

содержание и структуру. Например, аргументативное эссе будет содержать аргументы в пользу определенного тезиса, контрастивно-сопоставительное — аргументы за и против и т.п. На втором этапе обучающиеся выбирают тему эссе и составляют план работы. Очень часто они испытывают трудности при разработке плана. Нейросеть может помочь в решении этой задачи. При этом необходимо помнить, что любой предложенный генеративным ИИ план должен подвергаться критическому анализу и при необходимости корректироваться педагогом и/или обучающимися. На третьем этапе обучающиеся учатся писать тезис — выражать основную идею эссе, которая будет описываться, доказываться и аргументироваться в дальнейшем. Тезис, как правило, состоит из одного предложения и является опорной точкой при написании работы или ключевой позицией автора. Важно помнить, что тезис не представляет собой обычное обозначение темы. Напротив, это своего рода ответ на вопрос «Что именно я хочу сказать по этому поводу?». На четвертом этапе обучающиеся пишут один абзац, включающий содержание всех компонентов эссе, на пятом этапе расширяют абзац до структурных компонентов эссе (введение с тезисом, основная часть, заключение). Большую часть времени занимает работа по написанию абзацев. Каждый абзац должен представлять собой законченный фрагмент со своей вводной частью, аргументами и заключением. Обучающимся рекомендуется сначала написать короткие абзацы по каждому пункту плана, а уже затем расширять и дополнять их фактами и примерами. На данном этапе обучающиеся с помощью инструментов искусственного интеллекта могут: а) сформулировать аргументы за и против; б) сопоставить и противопоставить различные факты; в) подобрать описательные элементы для работы и т.д. Шестой этап посвящен использованию средств достижения когезии и когерентности текста, чтобы сделать его логически связным. Обучающиеся могут добавить слова-связки («во-первых», «во-вторых», «в-третьих», «однако», «в связи с этим» и т.п.), предложения — переходы между абзацами. Они окончательно структурируют работу, дописывают введение и заключение. На седьмом этапе после написания эссе обучающиеся загружают свои работы в нейросеть и по детализированному запросу получают оценочную и корректирующую обратную связь. В рамках восьмого этапа обучающиеся, получив оценочную и корректирующую обратную связь от ИИ, вносят необходимые изменения в свои работы. Девятый этап проводится в аудиторное время. Обучающиеся в малых группах обсуждают свое взаимодействие с ИИ и проводят рефлексию. Каждый из них должен принести распечатки первоначальной и последующих версий своего эссе и обратной связи от ИИ.

Список литературы

1. Авраменко А. П., Ахмедова А. С., Буланова Е. Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28. - № 2. - С. 386-394.
2. Евстигнеев М. Н. Учебная автономия обучающихся в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании //Иностр. языки в школе. 2025. — № 2. - С. 13-21.
3. Корнев А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку //Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — № 2. — С. 68–77.
4. Сорокин Д. О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся //Иностр. языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 73–77.
5. Сорокин Д. О. Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся //Иностр. языки в школе. — 2025. — № 2. — С. 59–65.
6. Сысоев П. В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования //Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34. — № 2. — С. 51–71.
7. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта //Перспективы науки и образования. — 2024. — № 1 (67). — С. 115–135.

ХАЗРАТОВА ФИРУЗА ВАКИЛЬБЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова Р.М, д. 28, khazr.96@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ

Особенности межэтнической безопасности в Республике Татарстан. Подходы и методы взаимодействия с детьми с миграционной историей в детском саду. Результаты и перспективы развития межэтнической безопасности на региональном уровне.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; дети с миграционной историей; региональные практики; межэтническая безопасность; взаимодействие.

Детский сад является первой социально значимой площадкой вовлечения ребёнка в многообразную среду, где формируются базовые установки взаимодействия, нормы уважения различий и позитивного восприятия иных культур.

Основными из них являются: разработка многоязычных образовательных материалов, инклюзивных и интерактивных методик, а также специальных курсов повышения квалификации для педагогического состава, ориентированных на работу с детскими мультиэтническими группами. В рамках исследуемой парадигмы особое внимание уделяется работе с родителями детей-мигрантов, поскольку интегрирующий эффект значительно увеличивается при активном участии семей в образовательных процессах.

Регулярные консультации, совместные мероприятия и тематические праздники способствуют снижению уровня недоверия между представителями различных этнических групп и создают дополнительный ресурс для укрепления общественной сплочённости. Применение многоуровневых педагогических средств доказало свою результативность в Республике Татарстан.

На основании сравнительного анализа практик, распространённых в ведущих дошкольных учреждениях Республики Татарстан, можно выделить следующие направления:

1. Коммуникативно-игровые технологии. Введение групповых активностей и совместных творческих проектов способствует формированию устойчивой идентичности, опирающейся не только на этническое, но и на социальное единство.

2. Билингвальная образовательная модель. Совмещение практик развития родного языка с параллельным освоением государственного языка (русского или татарского) способствует более быстрой и мягкой адаптации детей, поддержанию их самоидентификации и формированию толерантности в отношении других языковых сообществ. Согласно мониторинговым данным (2021), подавляющее большинство детей, вовлечённых в билингвальные занятия, демонстрируют рост языковой компетенции на 27% спустя 6 месяцев от начала адаптационного курса.

3. Семейно-ориентированные мероприятия. Проектная деятельность, реализуемая с привлечением родителей, утверждается как платформенный элемент успешной интеграции. Проведение общих событий (национальные праздники, выставки, мастер-классы и др.) создаёт точки соприкосновения и укрепляет положение дошкольного учреждения как центра межкультурного диалога.

4. Индивидуализация подходов к социализации. Выстраивание работы с учётом индивидуально-личностных и этнокультурных особенностей каждого ребёнка рассматривается как ключевой иной фактор. На практике это реализуется посредством предварительного сбора информации о культурной и языковой принадлежности, традициях и укладе жизни семьи, что впоследствии позволяет минимизировать риск возникновения чувства «чужеродности» и изоляции у детей.

В обсуждаемой парадигме ключевыми индикаторами эффективности выступают: повышение уровня языковых, коммуникативных и межкультурных компетенций детей; увеличение числа совместных инициатив, реализуемых педагогическим коллективом и родительским сообществом; а также расширение спектра программ, направленных на профилактику межэтнических конфликтов. Одним из стратегических направлений дальнейшей модернизации системы межэтнической безопасности в Республике Татарстан представляется масштабирование и институционализация успешных практик интеграционной работы с детьми мигрантов на всей территории региона.

Подытоживая вышеизложенное, можно утверждать, что уникальность практик обеспечения межэтнической безопасности в Республике Татарстан

обусловлена исторически сложившейся многонациональной структурой и акцентом на системную поддерживающую работу с детьми, имеющими миграционный опыт.

Список литературы

1. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан /Под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и Н. В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 221 с.

2. *Хазратова Ф. В.* Вопросы интеграции в русскоязычную среду детей дошкольного возраста из разных этнических групп /Ф. В. Хазратова //Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2025. – № S2-2(55). – С. 217-219..<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82733355>

3. *Хуснутдинова Р. Р., Юсупов И.М.* Концепция межэтнической безопасности региона (на примере Татарстана) //Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. - 2023. - Т. 20. - №2. - С. 199-216. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15

ПРОАКТИВНАЯ ПОДГОТОВКА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается актуальность, сущность проактивной подготовки будущих педагогов в условиях цифровизации, с опорой на модель проактивной подготовки к воспитательной деятельности, представлена рефлексия ее апробации в рамках курсов повышения квалификации и общественно-педагогической практики студентов. Выделены риски, условия их преодоления.

Ключевые слова: проактивная подготовка, воспитательная деятельность, цифровые технологии, профессиональное сообщество.

В условиях перехода к цифровому обществу и когнитивному миру перед педагогикой стоит задача подготовки будущего педагога к работе в образовательной организации, которая по всей видимости будет приобретать все более гибридный характер, пространство физического мира и виртуального будут сосуществовать. Будущий педагог должен сам обладать цифровой грамотностью, культурой безопасной и продуктивной деятельности с применением цифровых технологий, нейросетей и учить этому своих воспитанников.

Анализируя современное состояние практик применения цифровых технологий отметим ряд вызовов:

- цифровые технологии, нейросети стремительно развиваются, педагоги отмечая риски, обращаются к стратегии ограничения их применения;
- применение цифровых технологий часто сводится к замене действующих традиционных форм на цифровые аналоги;
- фиксируются сложности с реализацией совместной деятельности, рост одиночества, атомизация.

Каков ответ на данные вызовы? Цифровые технологии обладают потенциалом, но от характера их применения зависит и влияние, которое они оказывают на самого субъекта. Если осуществляется подмена интеллектуальной деятельности человека обращением к цифровым технологиям и нейросетям,

то как результат, наблюдается снижение познавательной мотивации, социального взаимодействия и негативное влияние на интеллектуальное развитие. Следовательно, необходимо выработать методику применения данных средств для обеспечения продуктивного образовательного результата. Обновления будут ускоряться, и поэтому сам характер профессиональной подготовки педагогов должен быть проактивным, т.е. ориентированным на преобразование, отвечающим актуальным задачам настоящего и будущего.

Проактивность предполагает «самостоятельные и ориентированные на будущее действия, направленные на изменение» [1, с. 60]. Ранее нами была разработана модель проактивной подготовки специалистов к воспитательной деятельности [2, с. 126].

Проактивная подготовка обеспечивает поэтапное освоение позиции субъекта профессиональной педагогической деятельности во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений и социальными партнерами в условиях продуктивного взаимодействия в гибридной среде. Она разворачивается во взаимодействии трех подсистем: субъектно-средовой, содержательной и процессной. Модель была апробирована в рамках курсов повышения квалификации, программы общественно-педагогической практики. Она показала ряд преимуществ и затруднений. Обратим внимание на последнее.

Во-первых, необходима мотивация студентов. Проактивная подготовка основана на принятии личной ответственности за образовательный результат, предполагает более интенсивную деятельность, включенность. Возникает задача стимулирования с учетом типа активности самого обучающегося.

Во-вторых, фиксируется разный уровень методической и цифровой грамотности как студентов, так и педагогов. Это актуализирует обращение к групповой форме работы, выполнении задач малыми группами при консультации педагога, сопровождение педагогической практики дисциплиной с лекционными и практическими занятиями, на которой обсуждается и конструируется применение технологий.

В-третьих, необходимы площадки для трансляции разработанных практик и инструментов. Важно взаимодействие, поддержка со стороны педагогического коллектива. Продуктивно реверсивное наставничество. Студенты готовы делиться новыми технологиями, но им нужна поддержка в освоении техники и методики воспитательной работы от опытных педагогов.

Педагогический вуз в данной модели выступает площадкой для мультипликации апробированных практик воспитательной деятельности в условиях цифрового общества. Вуз имеет ресурсы и возможности, для их распространения через разные форматы: освоения в рамках образовательных

программ, обсуждения в рамках научно-практических конференций, демонстрации в рамках открытых занятий и мастер-классов и др.

Таким образом, реализация проактивной подготовки к воспитательной работе, как показывает практика, имеет риски, однако их понимание и целенаправленная работа по устранению, способствует формированию профессионального сообщества специалистов в сфере воспитания, развивающего воспитательное пространство в условиях цифровизации.

Список литературы

1. *Cangiano F.* Does daily proactivity affect well-being? the moderating role of punitive supervision /F. Cangiano, S. K.Parker, G. B. Yeo /Journal of Organizational Behavior. – 2019. – Vol. 40 (1). – P. 59–72. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2321>

2. *Харланова Е. М.* Проактивная подготовка будущих педагогов и специалистов социальной сферы к воспитательной деятельности /Е.М. Харланова, С. В. Рослякова //Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 4 (32). – С. 123–131.

ХУХЛЫНДИНА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА
кандидат исторических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, ул. К. Либнехта, 32, Республика Беларусь, decanat.ripo@ripo.by

ВАРИАТИВНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: МЕЖДУНАРОДНЫЕ РЕШЕНИЯ И ПРАКТИКА БЕЛАРУСИ

Анализируются современные подходы к построению вариативных траекторий профессионального развития педагогов системы профессионального образования в контексте международных трендов и практики Республики Беларусь. На основе масштабной диагностики компетенций, проведенной РИПО в 2024–2025 гг., выявлены ключевые профессиональные дефициты и обоснован переход от унифицированных программ к персонализированным образовательным маршрутам. Показано, что интеграция диагностики и модульного обучения позволяет создать гибкую систему повышения квалификации, адаптивную к запросам инновационной экономики.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов; вариативные образовательные траектории; профессиональное образование; диагностика компетенций.

Современная социально-экономическая ситуация предъявляет принципиально новые требования к системе профессионального образования. В условиях стремительной цифровой трансформации и динамичного изменения технологических процессов на производстве ключевым фактором качества подготовки кадров становится профессионализм самого педагога. Традиционная модель повышения квалификации, характеризующаяся периодичностью и единообразием программ, постепенно уступает место персонализированным образовательным траекториям, которые базируются на принципах гибкости, непрерывности и вариативности.

Международные тенденции в области педагогического образования фокусируются на развитии концепции микроквалификаций, интеграции формального, неформального и информального обучения, широком внедрении цифровых инструментов. Глобальный опыт показывает, что эффективная система профессионального роста возможна только при условии точной диагностики индивидуальных потребностей и дефицитов каждого специалиста.

В Республике Беларусь формирование системы адресного и вариативного развития педагогов системы профессионального образования опирается на прочный фундамент нормативного правового регулирования. Основные требования к компетенциям зафиксированы в профессиональном стандарте «Педагогическая деятельность в учреждениях образования, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования» и в 28 выпуске Единого квалификационного справочника должностей служащих.

Важнейшим этапом перехода к персонализации непрерывного образования педагогов стала масштабная диагностика профессиональных компетенций, которая проводилась Республиканским институтом профессионального образования (далее – РИПО) в 2024-2025 гг. Исследование охватило 2410 преподавателей, мастеров производственного обучения и методистов из всех регионов страны. Выборка позволила составить объективный социально-профессиональный портрет современного кадрового состава колледжей. Анализ показал значительный демографический и квалификационный разрыв между категориями работников. Типичный преподаватель колледжа сегодня – это специалист в возрасте от 40 до 59 лет (63,1%) со стажем работы 15–25 лет и высшей квалификационной категорией (свыше 49%). В то же время типичный мастер производственного обучения – это молодой специалист в возрасте до 29 лет со стажем до 5 лет, не имеющий категории (22%). Типичный методист – это специалист в возрасте 50-59 лет со стажем работы в образовании свыше 20 лет. Данная поляриность подтверждает невозможность реализации единого подхода к повышению квалификации и диктует необходимость проектирования дифференцированных образовательных маршрутов.

Результаты диагностики выявили ряд критических дефицитов. Так, свыше 48 % респондентов признали потребность в актуализации знаний об инновационных педагогических технологиях. Особую тревогу вызывают методические затруднения педагогов, связанные с разработкой и оформлением учебно-программной документации. Значительная часть респондентов слабо владеет способами проектирования индивидуальных образовательных траекторий для учащихся, что свидетельствует о разрыве между требованиями современной педагогики и реальными навыками практиков. Около половины опрошенных отметили дефицит знаний о современных производственных технологиях.

Особое внимание было уделено цифровым компетенциям. Диагностика выявила парадоксальную ситуацию: при общей ориентации на цифровую трансформацию, около половины респондентов используют ИКТ лишь эпизодически или не используют вовсе. Около 44 % преподавателей не имеют опыта

создания электронных образовательных ресурсов, а у мастеров этот показатель достигает критических значений – 9%, ограничивающийся преимущественно разработкой онлайн-тестов.

Эмпирические данные позволили качественно трансформировать систему дополнительного образования взрослых по нескольким векторам. В колледжах диагностика стала инструментом адресного планирования профессионального роста и организации целевых мероприятий неформального обучения (семинаров, стажировок). РИПО проводит актуализацию содержания обучения, внедряя новые программы, в том числе, например, по проектированию интерактивной среды, облачным технологиям, организует стажировки в центрах компетенций. Для самого педагога оценка компетенций становится навигатором персонального маршрута и механизмом осознанного саморазвития.

Белорусская модель вариативного профессионального развития, сочетающая строгую нормативную базу и гибкую диагностическую основу, соответствует международным трендам. Интеграция диагностики компетенций, модульного принципа обучения и стажировок на передовых предприятиях позволяет создать устойчивую систему, способную оперативно реагировать на вызовы рынка труда. Совершенствование профессионализма педагога через персонализированные траектории является безальтернативным путем повышения качества подготовки конкурентоспособных кадров для национальной экономики.

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлено исследование профессионального самоотношения и установок студентов педагогического вуза. Большинство студентов положительно воспринимают педагогическую профессию как фактор личного роста. Выделены риски профессионального становления будущих педагогов такие как трудности с переходом от процесса к результату и слабое принятие ответственности за коллектив.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение; социально-психологическая установка; студент; педагогический университет.

Социологические и психологические исследования молодежи показывают, что вместе с ростом продолжительности периода молодости, удлиняется и период профессионального самоопределения. Многие студенты сомневаются в своем профессиональном выборе [1], как следствие, их профессиональное самоопределение, идентичность и целеполагание находятся на низком уровне развития [3]. В современных исследованиях отмечается, что педагоги часто воспринимают свои профессиональные трудности как личную некомпетентность или стигму [2].

В 2025 г. в ГАОУ ВО МГПУ был проведен опрос студентов 2-3-х курсов с целью выявления особенностей профессионального самоотношения и социально-психологических установок будущих педагогов. Для диагностики были использованы опросник профессионального самоотношения личности (К.В. Карпинский) и методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина). Было опрошено 110 студентов, средний возраст – 22,5 лет.

В результате анализа полученных результатов опроса профессионального самоотношения у студентов была выявлена самооценка личностного роста в профессии выше среднего уровня (7). Данный выбор говорит об убеждении студентов, что выбранная профессия педагога позитивно влияет на их личностный рост, самосовершенствование и самореализацию. Вторым по значимости пунктом субшкалы для них выступает самоэффективность в профессии

(6,85). Этот факт можно интерпретировать как уверенность студентов в соответствии своих личностных качеств требованиям выбранной профессии и возможности взаимного усиления индивидуальных свойств и профессионально важных качеств в процессе педагогической деятельности. Не менее важным определено саморуководство в профессии (6,49). Данный критерий демонстрирует представление студентов об оптимистической профессиональной перспективе, о чувстве пригодности и призвания к педагогической деятельности. Самый малый выбор получил такой компонент как внутренняя конфликтность профессионального самоотношения (4,63). Низкий балл по данному пункту указывает на отсутствие пока четко осознаваемых противоречий между собственными личностными особенностями и требованиями профессии в следствие малого опыта практической деятельности. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения студентов педагогического университета составляет 6,1, что можно охарактеризовать как достаточный уровень принятия себя как субъекта профессиональной деятельности.

По результатам диагностики социально-психологических установок студентов в мотивационно-потребностной сфере обнаружено, что самый высокий выбор получил критерий ориентации на процесс деятельности (7,098). Данная ценностная ориентация говорит о недостаточном представлении цели педагогической деятельности, о некоторой романтизации профессии, незнании рисков и рутины работы учителя (большая отчетность, достижение показателей и т.п.). Не маловажным по значимости оказалась ориентация на свободу (6,885), что отражает стремление к самостоятельности и автономии. На третьей позиции выступает ориентация на результат (6,019), что говорит о целеустремленности и мотивации педагога. Ориентация на власть (3,076) была выбрана минимальным количеством студентов, что демонстрирует низкий уровень стремления к влиянию на других и доминированию.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что обучающиеся педагогического направления образования, оценивают свою будущую профессию как конструктивно и позитивно влияющую на их личностный рост. Они ценят автономию и самостоятельность, не приемлют авторитарный стиль общения, ориентируются на процесс работы. Но есть область повышенного внимания в профессиональном становлении будущих педагогов в виде расхождения между процессом и результатом деятельности, что может привести к трудностям в учете результатов учебной работы и ведением необходимой документации. Также выявлен низкий уровень желания нести ответственность за других, что создаёт риск профессионального выгорания в дальнейшем.

Таким образом, в целом исследование подтвердило высокую степень осознанности профессиональных позиций студентов педагогического университета, что создает благоприятные условия для успешного старта карьеры педагога.

Список литературы

1. Атрибуция успехов и неудач как ресурс проектирования профессионально-личностного развития студентов /П. В. Смирнова, О. В. Цаплина //Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 2(118). – С. 55–62.
2. Наиболее типичные модели стигматизированного восприятия педагогами проблем собственной профессиональной деятельности /А. И. Савенков, Е. А. Алисов, В. В. Афанасьев [и др.]. – М.: Издательство "Перо", 2025. – 302 с.
3. Проблема целеполагания в современной системе педагогического образования /Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, А. С. Львова //Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Сборник научных трудов. – М.: Некоммерческое партнерство "Авторский Клуб", 2025. – С. 279–292.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА И ЗНАЧЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Обосновывается перспективность рассмотрения студентов технических специальностей, обладающих высоким уровнем предметных знаний, в качестве ресурса для решения проблемы дефицита учителей физики, способных обеспечить углубленное изучение предмета. Показывается, что эффективное становление будущего педагога и формирование его педагогических компетенций возможны в рамках освоения программы переподготовки при сочетании практико-ориентированного подхода и системы наставничества.

Ключевые слова: педагогические компетенции; практико-ориентированный подход; переподготовка; наставничество.

Современная система общего образования столкнулась с серьезным кадровым вызовом: подготовка востребованных в экономике специалистов инженерного профиля требует массового выпуска обучающихся, освоивших в школе естественно-научные предметы на углубленном уровне. Особенно остро стоит вопрос в отношении физики – после нескольких лет снижения числа сдающих ЕГЭ по этому предмету лишь в 2025 г. намечился некоторый рост [1].

Учителей можно условно разделить на три возрастные категории, каждая из которых имеет свои особенности. Старшее поколение обладает значительным опытом и высокой квалификацией, зачастую уступая молодежи в адаптационных способностях, необходимых в современных условиях. Учителя средней возрастной категории сочетают достаточный опыт с владением современными методиками и готовностью отвечать на вызовы времени, однако статистика фиксирует сокращение числа педагогов именно этой группы [2], что создает риск утраты преемственности и накопленного методического опыта. Молодые учителя, выпускники педагогических вузов, часто готовы к преподаванию физики в школе лишь на базовом уровне. В этой ситуации закономерно обратить внимание на потенциал студентов технических вузов. Однако хорошая предметная подготовка и недавний опыт успешного участия в олимпиадах

и в ЕГЭ недостаточны для эффективного ведения педагогической деятельности в классах с углубленным изучением физики.

Работа учителя в таких классах требует владения рядом специфических умений и навыков. Педагогу необходимы понимание фундаментальных закономерностей физики и умение применять их в различных ситуациях; владение методами решения задач и приемами формирования у школьников устойчивых навыков их решения; способность анализировать свои действия, видеть причины неудач учеников, корректировать методику на основе обратной связи, создавать в профильном классе развивающую среду обучения.

Таким образом, у молодого учителя необходимо развивать предметно-методические, психолого-педагогические, рефлексивные компетенции, которые невозможно сформировать только в аудиторных условиях. Эти компетенции развиваются только при непосредственном погружении в реальный образовательный процесс. Поэтому практико-ориентированный подход – необходимое условие подготовки будущих учителей. Оптимальным является параллельное освоение теории и практики: студент, изучающий методику обучения физике, должен одновременно вести дополнительные занятия в профильном классе или выступать ассистентом опытного учителя. Это позволит ему соотносить теорию с практикой, видеть живую реакцию учеников, сталкиваться с реальными трудностями и искать пути их преодоления.

Стихийное погружение в педагогическую практику не гарантирует профессионального роста, если происходит без квалифицированного сопровождения. Ключевая задача опытного учителя-наставника — помочь студенту трансформировать личный опыт в осознанные педагогические стратегии. Интуитивное понимание трудностей школьников должно обрести профессиональную основу через совместный с наставником анализ и обсуждение подходов к объяснению материала. В начале педагогической деятельности студента не менее важны психологическая поддержка наставника, его помощь в формировании рефлексивной культуры будущего учителя.

Соответствующий подход к формированию педагогических компетенций у студентов апробируется на кафедре инновационной педагогики МФТИ. Желающие студенты параллельно с программой переподготовки начинают работать в школах, участвуют в олимпиадной подготовке московских школьников, взаимодействуют с наставниками. Это обеспечивает данным студентам более высокие темпы профессионального роста, повышает вероятность их адаптации и закрепления в системе общего образования.

Таким образом, успешная подготовка студентов технических специальностей к педагогической деятельности требует сочетания теоретической подготовки, погружения в практику и наставнического сопровождения.

Это позволит вырастить педагогов, способных обеспечить качественную подготовку выпускников к поступлению в технические вузы.

Список литературы

1. Демидова М. Ю., Грибов В. А. Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2025 года по физике // Педагогические измерения. – 2025. – № 4. – С. 90–108
2. Федеральная служба государственной статистики (официальный сайт) [Электронный ресурс] // URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 09.12.2025).
3. Милинский А. Ю. Наставничество как механизм профессионального становления и повышения качества преподавания физики // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 12. – С. 280-284.
4. Мухаметзянова Ф. Ш., Исланова Н.Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 5. – С. 8.

ЧЕТЫРИНА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33, chetyrina@tsutmb.ru

ЕВСТИГНЕЕВА ИЛОНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методологии и технологии профессионального образования ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33, ilona.frolkina@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

В статье представлен опыт развития иноязычных медиативных умений обучающихся в процессе интерактивной практики с ИИ-технологиями. Авторы раскрывают содержание термина «ИИ-медиация» в контексте обучения иностранному языку, разрабатывают номенклатуру медиативных умений, описывают ограничения ИИ-медиации.

Ключевые слова: медиация; иноязычные медиативные умения; цифровая интерактивная среда; ИИ-технологии; ИИ-медиация.

Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ-технологий) выступает национальным приоритетом Российской Федерации в том числе и в контексте цифровой трансформации образования. Благодаря уникальным лингводидактическим свойствам ИИ педагоги получают возможность решать широкий спектр задач, однако системная интеграция ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку требует серьезной методологической проработки и подготовки будущих педагогов иностранного языка, которым предстоит работать в цифровой интерактивной среде [4]. В этой связи особую актуальность приобретает изучение феномена медиации, которая с выходом обновленной версии «Общеввропейской системы уровней владения иностранным языком» стала одной из четырех основных коммуникативных компетенций наряду с продуктивной, рецептивной и интерактивной деятельностью [5].

Традиционно в лингводидактике медиация понимается как акт передачи смысла с одного языка на другой для облегчения понимания коммуникантами. В современной трактовке медиация выходит за рамки простого перевода и предполагает преобразование информации с целью преодоления языковых

и культурных барьеров [3]. В новой структуре выделяют три вида медиативной деятельности: медиацию текста, медиацию идей и медиацию в процессе коммуникации [5].

Под ИИ-медиацией понимается «процесс коммуникативного посредничества, при котором ИИ выступает инструментом фасилитации, адаптирующим содержание обучения и моделирующим цифровую интерактивную среду» [1: 1070]. Следует выделять два основных вида ИИ-медиации: прямую и опосредованную. При прямой медиации обучающийся взаимодействует непосредственно с ИИ с целью получения готового результата. Опосредованная медиация представляет собой более сложный сценарий, при котором управление медиативной деятельностью через промпты осуществляет педагог [2], ИИ выступает партнером для развития критического мышления у обучающихся, а ключевой акцент смещается с результата на процесс обучения.

Проведенные исследования показывают, что на современном этапе ИИ способен эффективно участвовать только в двух видах медиации. В рамках медиации текста с помощью ИИ у обучающихся развиваются умения проводить критический анализ, постредактирование перевода, трансформацию и адаптацию содержания текста под целевую аудиторию. Предполагается, что обучающиеся не копируют сгенерированный ИИ ответ, а самостоятельно проводят сравнительный анализ собственных и сгенерированных вариантов, выявляя лингвистические изменения и оценивая их релевантность. В области медиации идей потенциал ИИ раскрывается через организацию речемыслительной деятельности. Интерактивная практика с «неуступчивым» ИИ-собеседником позволяет развивать у обучающихся умения формулировать цель высказывания, синтезировать информацию из различных источников, устанавливать причинно-следственные связи [1: 1075].

Вместе с тем, анализ выявляет существенные ограничения ИИ-технологий. ИИ не обладает эмоциональным интеллектом, что на настоящий момент делает невозможным развитие на его основе умений, относящихся к медиации в процессе коммуникации: умений создавать позитивную атмосферу общения, управлять групповой динамикой, предупреждать конфликты и т.д. Поскольку данные умения требуют этического суждения и проявления эмпатии, они остаются исключительной прерогативой педагога, выполняющего воспитательную функцию.

Список литературы

1. *Евстигнеев М. Н.* Может ли генеративный искусственный интеллект выступать медиатором в лингвистическом образовании? //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 5. – С. 1063-1082.
2. *Евстигнеев М. Н., Евстигнеева И. А.* Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30, № 4. – С. 795-813.
3. *Сафонова В. В.* Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования //Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. – 2018. – С. 179-183.
4. *Сысоев П. В.* Дидактические свойства и методические функции нейросетей //Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6 (72). – С. 672-690.
5. Enriching 21st century language education – The CEFR Companion Volume in Practice. Council of Europe, April 2022. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (дата обращения 28.10.2025 г.).

ШЕВЦОВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского
языка ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, ул. Ленина, 86,
shevmar@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНО-МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье обосновывается актуальность формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога как стратегического ресурса развития общества в условиях многополярного мира. На основе теоретического анализа и обобщения опыта практической деятельности представлена авторская педагогическая модель реверсивного характера, реализуемая в логике «от опыта к знанию» через интеграцию личностно-развивающего, системно-деятельностного и компетентностного подходов. Модель включает целевой, методологический, содержательно-процессуальный, диагностически-результативный блоки, обеспечивающие целенаправленное формирование компонентов искомой компетенции.

Ключевые слова: поликультурно-медиативная компетенция; реверсивная модель; будущий педагог; личностно-развивающая ситуация; профессионально важные качества будущего педагога.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется усилением поликультурности образовательной среды. В педагогических вузах обучаются студенты из различных регионов страны и зарубежья, в школах растет контингент детей с миграционной историей, особыми образовательными потребностями и различными культурными кодами. Это актуализирует потребность в педагоге, способном не только транслировать знания, но и выступать в роли медиатора, обеспечивающего бесконфликтное взаимодействие и взаимопонимание между всеми участниками образовательных отношений. Цель данной статьи – представить описание педагогической модели формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего педагога.

Целевым блоком модели определен социальный заказ общества и государства, который востребует от учителя новой формации актуальных компетенций как необходимость глобального цивилизационного обновления, в частности поликультурно-медиативной. В основу методологического блока модели положены три взаимодополняющих подхода. Личностно-развивающий – обеспечивает раскрытие личностного потенциала студентов через ценностно

насыщенное взаимодействие с представителями иных культур. Системно-деятельностный – в реверсивном прочтении трансформирует установку «знать» в установку «помогать другим научиться взаимодействовать бесконфликтно». Компетентностный – позволяет будущим педагогам выявлять проблемы субъектов информационно-образовательной среды, проектируя образовательные запросы, актуальные в поликультурном социуме [2].

В качестве процессуального блока модели выступает реверсивная логика подготовки будущих педагогов, предложенная Н.А. Горловой [1]. В отличие от традиционной формулы «знать – уметь – владеть», реверсивная модель реализуется в последовательности «владеть – уметь – знать». Студент с первых шагов погружается в моделируемую квазипрофессиональную деятельность учебных дисциплин или социально-педагогическую деятельность учебных и производственных практик. Сталкиваясь с профессиональными затруднениями он осмысленно обращается к теории для восполнения дефицитов.

Ядром процессуального блока становятся личностно-развивающие инструменты: ситуации ценностно-смыслового выбора в рамках мотивационно-ценностного компонента помогают студенту интерпретировать традиционные духовно-нравственные российские ценности и оперировать ими в поликультурном обществе; интерпретирующие ситуации, используемые для формирования когнитивного компонента, требуют анализа текстов, отражающих культурные различия; ситуации поликультурного посредничества вступают в силу в ходе формирования деятельностно-поведенческого компонента, ставя студента в позицию медиатора, помогающего предвосхищать конфликты, наладить коммуникацию между конфликтующими сторонами; кейсовые рефлексивные ситуации используются на основе рефлексивно-оценочного компонента и направлены на актуализацию собственных действий и затруднений [2].

Диагностически-результативный блок модели представлен диагностическим инструментарием, направленным на выявления уровней сформированности поликультурно-медиативной компетенции: низкий недостаточный, низкий, средний, высокий каждого из компонентов. Результативный аспект сопряжен с критерием эффективности модели, проявляющегося в совокупности профессионально важных качеств будущего педагога: социокультурная идентичность, эмпатия, конфликтоустойчивость, эмоциональный интеллект, адаптивность, диалогизм и инклюзивность [2].

Предложенная педагогическая модель формирования поликультурно-медиативной компетенции базируется на идеях реверсивного обучения, что позволяет будущему педагогу не просто накапливать знания о культурах, а приобретать личностный опыт в реальной профессиональной среде. Интеграция практик и учебных дисциплин создает условия для осознанного преодоления

ранних профессиональных барьеров и воспитания педагога новой формации – рефлексивного, социально ответственного и готового к эффективной работе в условиях многообразия современного мира.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0023).

Список литературы

1. Горлова Н. А. Сущность, структура и отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего /Н. А. Горлова //Московский педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 14-26.
2. Шевцова М. А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию /М. А. Шевцова //Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 5 (146). – С. 109-119.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В публикации описаны характеристики функциональной грамотности будущего учителя, в соответствии с которыми выделены условия их формирования: непрерывная практика с I курса; изучение возможностей и рисков использования ИТ, нейросетей, генеративного искусственного интеллекта; проведение тренингов по конструктивному взаимодействию; включение студентов в деятельность по освоению приемов самообразования.

Ключевые слова: функциональная грамотность педагога; педагогическое образование; условия формирования функциональной грамотности.

Задача формирования функциональной грамотности (далее ФГ) будущего учителя является актуальной как с позиции готовности педагога выполнять профессиональную деятельность, так и развития ее у школьников.

Т. А. Пакина [1, с. 204], анализируя развитие понятия «функциональная грамотность», приходит к выводу, что различают элементарную и фундаментальную ФГ. В аспекте подготовки педагога нас в большей мере интересовало второе понятие, как характеристика человека, обладающего набором компетенций, стремлением к непрерывному самообразованию, профессиональному росту и духовному развитию. Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова, А. А. Сорокин [2, с. 64] под ФГ понимают интегральное качество человека, которое характеризуется умениями находить оптимальное решение проблемы и реализовывать его. Л. П. Юздова, А. А. Милютин, К. А. Звягин [4, с. 190] отмечают, что ФГ в настоящее время трактуется как способность человека быстро и качественно решать поставленные задачи.

Цель исследования состояла в выделении условий формирования у будущих учителей функциональной грамотности.

На основании анализа педагогической литературы [4, с. 191-192] были выделены следующие составные характеристики ФГ студента педагогического направления подготовки:

– умение видеть, анализировать и решать возникшие профессиональные проблемы, задачи;

- умение взаимодействовать с участниками образовательных отношений;
- умение осуществлять самоанализа и самооценку, использовать средства профессионального самообразования;
- умение оптимально использовать информационные технологии (далее ИТ), нейросети в профессиональной деятельности;
- общая грамотность (предметная, логическая, информационная и др.).

Были выделены следующие условия формирования ФГ студентов.

Во-первых, включение с первого курса в процесс подготовки непрерывных практик (учебных и производственных), предполагающих следующие виды работы: самоанализ владения профессиональными компетенциями, закреплёнными за практикой, с постановкой и решением задач самосовершенствования; выполнение вариативного задания, востребованного школой; постепенное включение в работу учителя и классного руководителя.

Во-вторых, изучение возможностей и рисков использования в учебной и педагогической работе ИТ, нейросетей, генеративного ИИ (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat и др.). Как отмечают Ю. В. Торкунова и др. [3, с. 110], необходимо использовать возможности ИИ для освобождения человека от выполнения рутинных задач. Студенты учатся критически относиться к сгенерированной информации, грамотно составлять запросы для нейросети, понимать ограничения. В процессе подготовки следует отдельно остановиться на тех изменениях в работе учителя, которые диктует появление генеративного ИИ (защита работ, представление хода их выполнения, промежуточных результатов, выполнение подобных заданий в аудитории, классе и др.).

В-третьих, разбор со студентами практических, педагогических ситуаций, проведение мини-тренингов по конструктивному взаимодействию с обучающимися, коллегами, родителями, администрацией, обучение приемам решения конфликтных ситуаций. Организация работы в группах, в том числе в цифровом формате.

В-четвертых, включение студентов в деятельность, направленную на освоение приемов самообразования. С этой целью введение в программы дисциплин и практик индивидуальных заданий, которые студент формулирует себе самостоятельно и обосновывает выбор. Среди критериев оценки таких заданий: отражение содержания дисциплины, практики; направленность на формирование и демонстрацию закреплённых компетенций.

Выделенные условия находятся на этапе внедрения в процесс подготовки студентов-педагогов СГПИ филиала ПГНИУ.

Список литературы

1. *Пакина, Т. А.* Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России /Т. А. Пакина //Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 201-206. – EDN PNGLRS.
2. *Рутковская, Е. Л.* Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления /Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова, А. А. Сорокин //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 1(97). – С. 62-76. – DOI 10.24412/2224-0772-2024-97-62-76. – EDN HAGQUE.
3. *Торкунова, Ю. В.* Влияние искусственного интеллекта на технологию профессионального образования /Ю. В. Торкунова, А. Р. Гафиятуллина, Э. Б. Минуллина //Вестник педагогических наук. – 2025. – № 5. – С. 106-112. – EDN РСІНPL.
4. *Юздова, Л. П.* Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза /Л. П. Юздова, А. А. Милютина, К. А. Звягин //Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 2(162). – С. 186-201. – DOI: 10.25588/CSPU.2021.162.2.010. – EDN NZGGBJ.

ШИНГАРЕВА МАРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Тимирязевская ул., д. 49, shingareva@rgau-msha.ru

АТАПИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

ассистент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Тимирязевская ул., д. 49, atapina@rgau-msha.ru

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА
(НА ПРИМЕРЕ РГАУ-МСХА ИМЕНИ К. А. ТИМИРЯЗЕВА)**

В статье рассматривается университетский комплекс как оптимальная среда для реализации непрерывного педагогического образования. На примере РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева показана модель, обеспечивающая бесшовный переход студентов по вертикали «школа – колледж – вуз» и их профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; преемственные образовательные программы; университетский комплекс.

Современная парадигма образования требует пересмотра традиционных подходов к подготовке педагогических кадров. В условиях динамичных изменений рынка труда ключевое значение приобретает не столько объем усвоенных знаний, сколько способность специалиста к постоянному саморазвитию [1, 2]. Это актуализирует проблему организации непрерывного педагогического образования, основанного на принципах преемственности и вариативности. Особый интерес в этом контексте представляют университетские комплексы, реализующие программы среднего профессионального, высшего и дополнительного образования в едином пространстве [3, 4]. Целью статьи является анализ потенциала такого комплекса для обеспечения преемственности педагогического образования.

Эмпирической базой послужил Университетский комплекс «РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева», реализующий программы среднего и высшего профессионально-педагогического образования, а также программы дополнительного образования в области технического творчества. Интеграция различных уровней образования в рамках одной структуры создает

уникальные условия для формирования готовности к непрерывному обучению. Результаты опроса студентов среднего профессионального образования (364 чел.) демонстрируют высокую ориентацию на получение высшего образования: 82,4 % респондентов намерены продолжить обучение в вузе, при этом 64,2 % планируют делать это по выбранной специальности.

Ключевым фактором, обеспечивающим преемственность, является территориальное и академическое единство университетского комплекса [5]. Общее образовательное пространство, доступ к лабораторной базе университета для студентов колледжа и наличие единого преподавательского состава позволяют реализовывать совместные проекты. Особую роль играет деятельность Центра технологической поддержки образования (ЦТПО), который выступает связующим звеном в системе «школа – колледж – вуз». Школьники, проходящие обучение в ЦТПО по дополнительным образовательным программам технической направленности, в дальнейшем поступают в колледж на специальность «Педагогика дополнительного образования (в области технического творчества), а затем на смежное направление бакалавриата «Профессиональное обучение» (профиль «Информационные системы и технологии»). К моменту поступления в вуз они уже имеют не только навыки работы с высокотехнологичным оборудованием, но и сформированный интерес к педагогической деятельности, что позволяет им более осознанно осваивать профессию педагога. Методические наработки ЦТПО, ежегодно апробируемые в процессе обучения нескольких сотен школьников, становятся основой для проектирования профессиональных модулей для будущих педагогов дополнительного образования, обеспечивая непрерывность содержания образования. Наличие сокращенных программ обучения для выпускников колледжа позволяет избежать дублирования материала и интенсифицировать подготовку.

Таким образом, университетский комплекс выступает эффективной моделью реализации непрерывного педагогического образования. Благодаря пространственной и содержательной интеграции создаются условия для построения гибких и преемственных образовательных траекторий. Переход от уровня к уровню становится логичным продолжением единого процесса профессионального становления, что позволяет готовить педагогов, способных к успешной адаптации и саморазвитию в течение всей жизни.

Список литературы

1. *Дорожкин, Е. М.* Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы /Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, В. А. Федоров //Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 14-29.
2. *Блинов, В. И.* Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 /В. И. Блинов, И. С. Сергеев //Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 76-86.
3. *Карелова, Р. А.* Факторы и предпосылки создания сквозной подготовки кадров на стыке СПО – ВО для градообразующих предприятий //Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 4. С. 55–74.
4. *Лейман, Е. Н.* Роль университетских комплексов в социально-экономическом развитии регионов страны /Е. Н. Лейман, М. В. Мирославская //Научное обозрение: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 7(107). – С. 1393-1400.
5. *Атапина, Ю. А.* Проектирование преемственных образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения в условиях университетского комплекса /Ю. А. Атапина //Международный научный журнал. – 2024. – № 4(97). – С. 81-87.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЫСТРАИВАНИЮ СЕМЕЙНО-ШКОЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКИХ ДЕВИАЦИЙ

В статье раскрываются особенности подготовки педагогов к выстраиванию семейно-школьного партнерства в осуществлении профилактики детских девиаций. Охарактеризовано содержание обучения педагогов, ознакомление их с эффективными стратегиями взаимодействия с разными типами семей. Показаны применяемые в обучении слушателей технологии: технология сотрудничества, кейс-технология, проектная технология, деловая игра. Обозначены результаты внедрения авторской программы по данной проблематике.

Ключевые слова: технологии подготовки педагогов; семейно-школьное партнерство; профилактика детских девиаций; повышение квалификации.

Современное общество характеризуется высокой эмоциональной напряжённостью, большим количеством конфликтов и актов насилия, проявляющихся в поведении взрослых и детей. Среди подросткового и молодежи наблюдается значительное число девиаций, выражающихся в преступном (криминальном), делинквентном (допреступном) и аморальном (безнравственном) поведении [1]. Новостные сводки последних месяцев вызывают серьезное беспокойство в связи с участвовавшими случаями нападения обучающихся на образовательные организации, заканчивающиеся тяжёлыми увечьями и даже летальным исходом. Несомненно, что данная ситуация требует не только экстренного реагирования и устранения актов агрессии, но и превентивных мер. Они должны быть направлены на выстраивание семейно-школьного партнерства в осуществлении профилактики детских девиаций. Данные социальные институты играют ключевую роль в воспитании ребенка. Однако педагоги нередко формально реализуют просветительские мероприятия для родителей, сосредоточены на учебных результатах детей, не учитывают социальные характеристики семей, уровень родительской ответственности и психолого-

педагогической грамотности. В связи с чем видится острая необходимость осуществления целенаправленной подготовки педагогов к выстраиванию семейно-школьного партнерства в профилактике девиаций детей.

Мы всецело разделяем позицию исследователей относительно того, что профилактика социальных девиаций в образовательных организациях должна предполагать своевременную диагностику, комплексный подход, сотрудничество всего педагогического коллектива [1]. Безусловно, что противодействие девиациям, профилактика вредных привычек и правонарушений у обучающихся должны обеспечиваться разными службами, включать комплекс мер социально-экономического, лечебно-профилактического и образовательно-воспитательного характера [2]. Совершенно очевидно, что социально-педагогическое партнерство школы и семьи выступает важным средством повышения родительской компетентности, усиливает воспитательный потенциал семьи. Для этого целесообразно использовать активные формы сотрудничества: тренинги, мастер-классы, клубы [3]. Взаимодействие семьи и школы рассматривается учеными как необходимое условие эффективной превенции аддиктивного поведения подростков, предполагает преодоление семейных стрессов, укрепление социальных, семейных и личностных ресурсов субъектов [4]. Данные вопросы должны быть включены в образовательные мероприятия (семинары, совещания, конференции), программы повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций.

При этом следует понимать, что содержание подготовки педагогов к выстраиванию семейно-школьного партнерства в осуществлении профилактики детских девиаций следует проектировать с учетом разных типов семей: благополучных, семей группы риска и неблагополучных семей. Целесообразно знакомить педагогов с эффективными стратегиями сотрудничества с семьей, учитывая ее социокультурные и психолого-педагогические характеристики, раскрывать успешные педагогические практики данного процесса: семейные клубы, квесты, наставничество. Кроме этого, необходимо использовать современные образовательные технологии в повышении квалификации специалистов. В частности, исследователями рекомендуется сочетать очное, смешанное и дистанционное обучение, применять цифровые технологии, мультимодальный подход, ориентированный на разные каналы восприятия информации и активные методы обучения [5]. В связи с этим целесообразно проводить как краткосрочные образовательные мероприятия для педагогов в рамках неформального образования (вебинары, форумы, мастер-классы), так и спроектированные по данной проблематике программы курсовой подготовки.

Охарактеризуем авторскую практику проектирования и реализации такой программы. С целью совершенствования профессиональных компетенций

слушателей в сфере выстраивания семейно-школьного партнерства для осуществления профилактики детских девиаций нам была разработана программа повышения квалификации, включающая четыре раздела. Первый раздел ориентирован на совершенствование нормативно-правовых знаний слушателей по вопросам профилактики агрессивного и противоправного поведения обучающихся, а также правовых оснований выстраивания партнёрских отношений с родителями. Включались темы, раскрывающие функции семей и педагогов в данном аспекте, нормативные документы, ориентирующие специалистов на системную деятельность. Второй раздел программы предусматривал характеристику различных форм агрессии у детей в соответствии с возрастными и психофизическими особенностями. Предполагалось описание потенциала семьи в осуществлении профилактики детских девиаций, формировании психологически здоровой личности.

В третьем разделе программы детализировались различные стратегии, целесообразные для достижения семейно-школьного партнерства, включающие диагностическое, просветительское, адаптивно-обучающее, сопровождающее, интеграционно-культурное и контрольно-защитное направление. Выбор стратегии определяется типом семей: благополучные, неблагополучные и семьи группы риска. Последняя группа – это семьи мигрантов, семьи с детьми-инвалидами, приёмные семьи, семьи участников СВО, нуждающиеся в поддержке. Четвертый раздел программы предполагал ознакомление педагогов с современными практиками сопровождения семей, выстраивание с ними конструктивных взаимоотношений через такие формы как родительский клуб, семейный квест, наставничество, туризм, тьюторство, волонтерство и пр.

Для активизации субъектной позиции педагогов применялись различные образовательные технологии: технология педагогического сотрудничества (обучение в командах, групповая работа), кейс-технология (анализ и решение педагогических ситуаций), проектная технология (разработка командных проектов при прохождении итоговой аттестации), деловая игра (моделирование характера взаимодействий между субъектами образовательных отношений) и цифровые технологии (электронные ресурсы, психологические сайты, педагогические порталы и пр.). Использовались средства визуализации информации: интеллект-карты, инфографика, педагогическая афиша. Данная программа реализовалась в 11 субъектах РФ для более, чем 3000 педагогов школ. Многочисленные положительные отзывы слушателей свидетельствуют о ее востребованности, своевременности и эффективности.

Таким образом, подготовка педагогов к выстраиванию семейно-школьного партнерства в осуществлении профилактики детских девиаций сегодня

имеет большое значение. Ее содержание и технологии должны учитывать современные реалии, социальные риски, семейные проблемы и новые педагогические решения.

Список литературы

1. Безусова, Т. А. Профилактика социальных девиаций подростков /Т. А. Безусова //Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 4. – С. 26-30. – Текст: непосредственный.

2. Рубанов, А. В. Девиантное поведение: проблемы и противодействие /А. В. Рубанов //Философия и социальные науки. – 2013. – № 3-4. – С. 58-62. – Текст: непосредственный.

3. Попова, М. Н. Социально-педагогическое партнерство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности / М. Н. Попова, М. М. Прокопьева //Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-4. – С. 728–732. – Текст: непосредственный.

4. Симатова, О. Б. Взаимодействие семьи и школы как необходимое условие эффективной превенции аддиктивного поведения подростков /О. Б. Симатова //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2017. – № 7. – С. 90-98. – Текст: непосредственный.

5. Волобуева, Т. Б. Организация мультимодального обучения: повышение квалификации педагогов /Т. Б. Волобуева //Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 2(63). – С. 105-112. – DOI 10.24412/2076-8907-2025-263-105-112. – Текст : непосредственный.

V Всероссийский форум по развитию педагогического образования
с международным участием

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

сборник статей

Под общей редакцией:
С.А. Минюровой

Макет: А.С. Овсянникова

*Авторы несут ответственность за точность
и оригинальность представленного материала.*

119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8
ФГБУ «Российская академия образования»
Тел. +7 (499) 245-06-55
<https://rusacademedu.ru/>

Подготовлено к изданию 25.09.2026 г.
Формат 60х90/16.
Усл. печ. л. 15,87

ISBN 978-5-6055626-5-8