МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Материалы XI Международной
научно-практической интернет-конференции
«Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры
студентов нового поколения»

13–24 февраля 2026 г.

Горловка
2026

УДК 37.048.4-57.87(063)(100)
ББК 74.580
Ц37

Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
(протокол № 10 от 30.04.2026)

Ответственный редактор:

С. Э. Зябрева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия)

Редакционная коллегия:

С. А. Кочетова – д-р филол. наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия); **И. А. Герасименко** – д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия); **М. Е. Королев** – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методики преподавания инострвнных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия); **Е. И. Бражник** – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия); **И. А. Андреева** – канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия); **Р. А. Назмутдинов** – канд. психол. наук, профессор кафедры педагогики, психологии и специализированного образования НАО «Костанайский региональный университет им. Ахмет Байтурсынулы», (г. Костанай, Казахстан); **А. И. Погромская** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия); **О. С. Рыжова** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия); **К. С. Тристень** – канд. мед. наук, доцент, доцент УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь);

Включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ): лицензионный договор № 990-10/2020К от 29.10.2020.

Ц37 **Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры студентов нового поколения** : материалы XI Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (Горловка, 13–24 февр. 2026 г.) / Отв. ред. С. Э. Зябрева. – Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2026. – 956 с.

ISSN 3034-0268

В настоящем издании рассматриваются вопросы ценностно-личностных и профессиональных ориентиров студентов, ценностных ориентаций первокурсников, организации воспитательной работы со студенческой молодежью, добровольчества в профессиональном становлении будущих специалистов. Для преподавателей высшей школы, аспирантов, магистрантов, студентов, специалистов в сфере студенческого волонтерства и вожатства.

УДК 37.048.4-57.87(063)(100)
ББК 74.580
ISSN 3034-0268

©Изд-во МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, г. Москва, 2026
©Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2026

ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Артур Сергеевич Акимов

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов В. Н.

г. Горловка, Россия

УДК 159.922.8:316.647.3

КРИЗИС ЦЕННОСТЕЙ КАК ПОЧВА БУЛЛИНГА

Современное общество переживает сложный период трансформации ценностных ориентиров, что обусловливает изменение социальных и культурных практик, а также форм поведения молодежи и подростков. Одновременно со смещением традиционных ценностей и нравственных норм на первый план выходят новые мотивы, зачастую вызывающие деструктивное поведение.

В этом контексте особое значение приобретает проблема школьного насилия, в частности буллинга, который стал системным явлением в образовательных учреждениях. Проблема буллинга вышла за рамки отдельного феномена и превратилась в глобальную социальную проблему. Исследования показывают, что от 35 % до 50 % подростков сталкиваются с проявлениями буллинга, что свидетельствует о масштабности явления и необходимости всестороннего анализа его причин и условий [1]. Среди факторов, способствующих развитию буллинга, особенно выделяется кризис ценностных ориентаций, размывание моральных ориентиров и снижение уровня гуманистических ценностей в обществе [2].

Целью тезисов является показ взаимосвязи между кризисом ценностей в современном обществе и ростом распространенности буллинга среди подростков.

Буллинг – это систематическое преследование, причинение психологического или физического вреда, а также унижение другого человека, часто в образовательной среде. Но более глубокий анализ выявляет, что

механизмы возникновения такого поведения связаны не только с индивидуальными особенностями подростка, но и с социокультурными предпосылками, среди которых ключевым является кризис ценностей [3].

Кризис ценностей – это состояние общества, при котором происходит разрушение устоявшихся норм, традиционных этических принципов, ценностных ориентиров, на которых строится социальное взаимодействие. Он характеризуется размыванием границ между добром и злом, отсутствием устойчивых моральных стандартов и появлением ценностного вакуума [4]. В результате этого у подростков формируется искаженное понимание таких понятий, как честь, достоинство, солидарность, уважение.

Поскольку подростковый возраст – это период активного формирования идентичности и мировоззрения, наличие кризиса ценностей приводит к высокой неопределенности в выборе моделей поведения [5].

Именно в этот момент дети и подростки наиболее уязвимы к негативному влиянию окружающей среды, массовой культуры и социальных медиа [6].

Научный интерес к проблеме буллинга вырос в последние десятилетия. Работы отечественных и зарубежных ученых активно исследуют причины, механизмы и последствия этого феномена. Например, исследования Д. Ольвеуса заложили основы изучения школьного насилия, выделяя его психологические, социальные и культурные аспекты [1].

В российской психологии значительный вклад внесли И. С. Кон и С. Н. Ениколопов, рассматривающие буллинг в контексте развития личности подростка и социального поведения. В их работах подчеркивается важность формирующих факторов, таких как семейные условия, педагогическая среда и социальное окружение [3].

Вопросы ценностного кризиса глубоко проработаны в трудах Д. А. Леонтьева и В. Т. Лисовского, которые анализируют механизмы трансформации сознания и социального поведения молодежи при общем социально-культурном кризисе [4]. Однако исследование взаимосвязи кризиса

ценностей и буллинга остается относительно новым и требует дальнейшей разработки [2].

В условиях отсутствия устойчивых ценностей подростки склонны к поиску легких способов самоутверждения – часто через проявление силы и агрессии. При общем доминировании ценностей успеха, силы и конкурентоспособности чувство ответственности за другого уменьшается, а проявление агрессии воспринимается как норма.

Кроме того, искажение смыслов таких ценностей, как дружба и солидарность, ведет к формированию групповых систем ценностей, где содействие слабым заменяется унижением и демонстрацией превосходства [6]. В такой системе буллинг становится механизмом поддержания групповой иерархии и укрепления внутригрупповой идентичности.

Массовая культура и социальные медиа часто используют и распространяют ценности потребительства, внешнего успеха и силы, что в среде подростков без устойчивых ценностей создает благоприятную почву для формирования агрессивных стратегий поведения, включая буллинг [7].

Исследования показывают, что многие агрессоры проявляют низкое развитие просоциальных ценностей: их характеристики включают эгоцентризм, стремление к доминированию, низкую эмпатию и прагматизм [2]. В то же время, жертвы буллинга зачастую не обладают внутренними ценностями самоуважения, что делает их особенно уязвимыми перед лицом агрессии [3].

Для преодоления проблемы буллинга существенна работа по формированию и укреплению здоровой системы ценностей в молодом поколении [4]. Здесь важен комплексный подход, который включает:

• семейное воспитание, ориентированное на развитие ценностей уважения, ответственности, эмпатии;

• внедрение в образовательной практике программ воспитания моральных ориентиров, формирования навыков конструктивного разрешения конфликтов, развития эмоционального интеллекта;

• создание в школе атмосферы, основанной на уважении, принятии различий, групповой солидарности;

• вовлечение социальных медиа и массовой культуры в программы пропаганды позитивных ценностных ориентиров;

• работу с педагогами и родителями по повышению их компетентности в вопросах воспитания. Важно, чтобы профилактические мероприятия сочетали работу с отдельными подростками, классными коллективами и семейными структурами.

Таким образом, кризис ценностей представляет собой важнейший фактор, стимулирующий распространение буллинга в подростковой среде [4]. Разрушение традиционной системы гуманистических ценностей, идеи личностного достоинства и уважения способствует формированию среды, благоприятной для проявления агрессии и насилия.

Перспективы развития исследований связаны с разработкой комплексных программ ценностного воспитания, более глубоким изучением эффективности различных методов формирования просоциальных ценностей, а также анализом роли социальных медиа в трансформации жизненных ориентиров молодежи:

• необходима интеграция программ воспитания ценностей в школьную и семейную практику;

• внедрение новых технологий и медийных платформ для формирования позитивных ценностных ориентиров;

• формирование междисциплинарных подходов, объединяющих психологию, социологию, педагогики и культурологию для разработки максимально эффективных стратегий профилактики буллинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.

2. Ениколопов С. Н., Кравцова О. А. Психологические проблемы буллинга // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 76–93.

3. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 44–68.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2019. 584 с.

5. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что можем сделать. М. : Просвещение, 2017. 248 с.

6. Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживания школьного буллинга на понимание подростками причин травли // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 87–99.

7. Цветкова Л. А., Антонова Н. В. Буллинг в школе: установки и поведение учителей // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 4. С. 72–90.

Акимов А.С. Кризис ценностей как почва буллинга

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи кризиса ценностей в современном обществе и распространения буллинга в образовательной среде. Рассматриваются механизмы влияния деформации ценностных ориентаций на рост агрессивного поведения подростков. Обосновывается необходимость комплексного подхода к профилактике буллинга через формирование здоровой системы ценностей.

Ключевые слова: буллинг, кризис ценностей, ценностные ориентации, подростки, агрессивное поведение, школьное насилие, профилактика

Akimov A.S. Crisis of values as a ground for bullying

Abstract. The article analyzes the relationship between the crisis of values in modern society and the spread of bullying in the educational environment. The mechanisms of influence of deformation of value orientations on the growth of aggressive behavior of adolescents are considered. The necessity of an integrated approach to bullying prevention through the formation of a healthy value system is substantiated.

Keywords: bullying, crisis of values, value orientations, adolescents, aggressive behavior, school violence, prevention

Сабина Вугар кызы Ахмедова
Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,
ст. преп. Мамедова И. О. кызы
г. Баку, Азербайджан

УДК 316.61

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современное социокультурное пространство характеризуется интенсивными социальными, экономическими и культурными трансформациями, оказывающими существенное влияние на процессы формирования личности. В данных условиях особое научное значение приобретает изучение аксиологических оснований личности студенческой молодежи, находящейся на этапе активного личностного, профессионального и мировоззренческого становления. Период обучения в высшей школе выступает важнейшим этапом осмысления базовых жизненных ценностей, определения смысла жизненных приоритетов и выработки моделей социального и профессионального самоопределения.

Изменения структуры ценностей в условиях глобализации, цифровизации и расширения информационного пространства, а также возрастание социальной нестабильности и неопределенности являются современной проблемой нашей молодежи. Современные студенты формируются в ситуации многообразия социокультурных влияний, конкуренции ценностных систем и вариативности социальных ролей, что существенно трансформирует механизмы усвоения и интериоризации ценностей. Анализ аксиологических оснований личности студентов и выявление факторов, определяющих особенности их формирования в современном социокультурном пространстве, можно представить как цель научной статьи.

В первую очередь рассмотрим теоретические подходы к изучению ценностей личности. В рамках данного исследования первоочередное внимание

уделяется анализу теоретических подходов к изучению ценностей личности. Проблематика ценностей занимает одно из ключевых мест в философских, социологических, психологических и педагогических исследованиях, что обусловлено их определяющей ролью в формировании личности и регуляции общественных отношений. В философском дискурсе ценности интерпретируются как социально и культурно значимые идеалы, нормы и смыслы, задающие направленность человеческой деятельности и определяющие способы осмысления действительности. В социологии ценности рассматриваются как важнейшие регуляторы социального поведения и структурные элементы культуры, обеспечивающие устойчивость социальных систем.

С позиций психологической науки ценности выступают ядром личности, определяя мотивационную сферу, жизненные цели и устойчивые установки субъекта. В рамках концепции М. Рокича ценности трактуются как относительно стабильные убеждения относительно предпочтительных способов поведения или конечных целей существования, оказывающие влияние на выбор и оценку жизненных стратегий [5]. В педагогических исследованиях ценности рассматриваются как результат процессов воспитания и социализации, формирующийся в ходе целенаправленного образовательного воздействия и включения личности в социокультурную среду.

Аксиологические основания личности включают совокупность взаимосвязанных компонентов, отражающих ценностное содержание сознания и деятельности индивида, в том числе систему жизненных ценностей, личностные смыслы, мотивационные основания деятельности, мировоззренческие установки, а также нравственные и социальные идеалы.

Ценностные ориентации современной молодежи как устойчивые предпочтения, которые определяют, что именно молодые люди считают значимым в жизни – духовные, социальные, материальные или другие жизненные цели. Эти ценности выступают ориентиром поведения и определяют их жизненные стратегии [1]. Студенческая молодежь представляет собой особую

социальную группу, обладающую специфическими ценностными ориентациями, интересами и формами социальной активности. Студенты представляют собой особую социально-демографическую группу, характеризующуюся высоким уровнем социальной активности, мобильности и восприимчивости к общественным изменениям. Студенческий возраст рассматривается как переходный этап от юности к взрослости, в рамках которого осуществляется интеграция личного опыта, социальных ожиданий и профессиональных устремлений.

Для студенческой молодежи характерны следующие особенности:

– поиск идентичности и процессов самоопределения;

– ориентация на будущее и стратегическое жизненное планирование;

– активное освоение социальных ролей;

– формирование профессионального самосознания.

Современные исследователи все чаще рассматривают студентов как представителей «нового поколения», сформировавшегося в условиях цифровой среды и глобального информационного пространства. Выготский исследует психологию развития через призму образовательного процесса, доказывая, что развитие и обучение не существуют отдельно друг от друга, а тесно взаимосвязаны. Образование рассматривается как социально-культурный процесс, в рамках которого формируются высшие психические функции личности [2]. Особенности ценностных ориентиров студентов нового поколения проявляются в высокой значимости саморазвития, профессионального роста, цифровой компетентности и активного участия в социальных и глобальных процессах. Ценностные приоритеты студентов нового поколения отличаются разнообразием и неоднородностью. Вместе с тем среди них прослеживаются устойчивые тенденции, характерные для большинства представителей этой группы. Студенты нового поколения демонстрируют ярко выраженную ориентацию на самореализацию, стремясь к развитию личного потенциала, профессиональных навыков и достижению жизненных целей. Одной из ключевых ценностей студентов нового поколения является самореализация,

понимаемая как стремление раскрыть свои способности, достичь личного успеха и получать удовлетворение от собственной деятельности. Для них важно заниматься тем, что соответствует личным интересам и внутренним потребностям, а не только социальным ожиданиям.

Ценность личной свободы и автономии занимает важное место среди ориентиров студентов нового поколения, проявляясь в стремлении самостоятельно принимать решения, формировать собственные взгляды и строить жизнь в соответствии с личными убеждениями и приоритетами. В работе Р. Инглхарта «Культура и демократия» демократия рассматривается как результат не только институционального устройства и экономического развития, но прежде всего как следствие глубинных социокультурных трансформаций. Автор обосновывает теорию смены ценностей, согласно которой по мере роста социальной безопасности и уровня благосостояния в обществе происходит переход от материалистических установок, ориентированных на выживание и порядок, к постматериалистическим ценностям, связанным с самовыражением, гражданской активностью, толерантностью и индивидуальной автономией. Эти ценностные ориентации формируют устойчивую культурную основу демократии, обеспечивая ее легитимность и эффективность. На основе сравнительного анализа данных международных эмпирических исследований показано, что культурные различия, обусловленные историческим опытом, религиозными традициями и социальной структурой, задают долгосрочные траектории политического и демократического развития различных обществ [3]. Современные студенты придают высокое значение свободе выбора, независимости в принятии решений и праву на собственное мнение. Эти ценности проявляются как в образовательной деятельности, так и в формировании жизненных и профессиональных стратегий. Материальное благополучие и качество жизни выступают важными ценностными ориентирами студентов нового поколения, проявляясь в стремлении к стабильности, комфортным условиям существования и возможности реализовывать свои планы без чрезмерных ограничений. В условиях экономической нестабильности

материальное благополучие приобретает особую значимость. При этом деньги рассматриваются не как самоцель, а как средство обеспечения комфорта, безопасности и возможностей для личного и профессионального развития. Социальные и гуманистические ценности занимают важное место в системе ориентиров студентов нового поколения, проявляясь в стремлении к социальной справедливости, участию в волонтерской и общественной деятельности, а также заботе о благополучии других людей. Несмотря на выраженную индивидуалистическую направленность, для многих студентов важны ценности социальной справедливости, толерантности, взаимного уважения и ответственности. Широко распространены установки на принятие культурного, этнического и мировоззренческого разнообразия.

В монографии Т. Парсонса «Социальная система» общество рассматривается как целостное образование, функционирующее на основе устойчивых нормативно-ценностных структур и институционально организованных социальных взаимодействий. Автор разрабатывает структурно-функциональный подход, в рамках которого социальная система представлена как совокупность взаимосвязанных подсистем, обеспечивающих ее стабильность, интеграцию и воспроизводство. Центральное место в анализе занимает категория социального действия, регулируемого нормами и ценностями, которые выступают механизмом согласования индивидуального поведения с требованиями социальной системы. Культура при этом интерпретируется как нормативно-ценностное ядро общества, обеспечивающее поддержание социального порядка и преемственность социальных структур [4]. Переосмысление традиционных ценностей отражает процессы трансформации аксиологических оснований личности студентов нового поколения, проявляясь в адаптации исторически сложившихся норм и принципов к современным социальным условиям, личным убеждениям и индивидуальным жизненным стратегиям. Традиционные ценности, такие как семья, труд и образование, сохраняют свою значимость, однако приобретают новое содержание. Так, семья

рассматривается как партнерство, а образование как непрерывный процесс, а не единичный этап жизни.

В монографии В. П. Фролова аксиология личности рассматривается как системообразующий компонент ее сознания и поведения, формирующийся в процессе социального взаимодействия и культурной социализации. Автор анализирует ценности как интегративное основание личностного развития, определяющее жизненные стратегии, мотивацию и самоидентификацию индивида. Особое внимание уделяется взаимосвязи индивидуальных ценностных ориентаций с социокультурными условиями, что позволяет рассматривать личность как активного субъекта культурного воспроизводства [7]. Цифровая среда оказывает заметное влияние на формирование аксиологических оснований личности студентов, способствуя развитию цифровой грамотности, ускоренному обмену информацией, расширению кругозора и формированию новых ценностных приоритетов, соответствующих современному информационному обществу. Цифровизация выступает одним из ключевых факторов формирования аксиологических оснований личности студентов. Интернет и социальные сети становятся основными источниками информации, коммуникации и средств самопрезентации. Положительное влияние цифровой среды на формирование аксиологических оснований личности студентов проявляется в расширении образовательных возможностей, доступе к мировым культурным ресурсам, а также в развитии креативности и самообразования. Вместе с тем существуют и негативные аспекты, среди которых выделяются формирование клипового мышления, снижение способности к глубокому анализу, зависимость от внешней оценки и социального одобрения, а также рост тревожности и чувства неопределенности. Цифровая среда одновременно выступает и ресурсом, и фактором риска в формировании аксиологических оснований личности студентов.

Образование и высшая школа играют ключевую роль в формировании аксиологических оснований личности студентов, способствуя не только профессиональному развитию, но и становлению ценностных ориентиров,

критического мышления, социальной ответственности и способности к самореализации в современном обществе.

Современная образовательная среда способствует развитию критического мышления, формированию гражданской позиции, осознанию профессиональной ответственности, а также развитию коммуникативных и социальных навыков студентов. Особое значение при этом имеет личность преподавателя, его ценностные установки, стиль общения и отношение к студентам. Применение личностно-ориентированных и интерактивных методов обучения способствует осознанному усвоению ценностей и формированию активной позиции студентов. В работе Р. Штернберга представлен комплексный подход к анализу личности, объединяющий когнитивные, мотивационные и социокультурные факторы ее развития. Личность рассматривается как динамическая система, в которой ценности, установки и индивидуальные особенности опосредуют поведение и социальную адаптацию. Автор подчеркивает роль сознательного выбора, саморегуляции и ценностных ориентаций в формировании жизненных целей и моделей взаимодействия с социальной средой [8]. Социальные и культурные факторы оказывают значительное влияние на формирование аксиологических оснований личности студентов. Среди них выделяются семейное воспитание, культурная среда, традиции и нормы общества, а также взаимодействие с различными социальными группами, что способствует усвоению ценностей, развитию социальной ответственности и формированию индивидуальной системы убеждений.

На формирование аксиологических оснований личности студентов оказывают влияние семья, средства массовой информации, культурная среда, социально-экономические условия и государственная политика в сфере молодежи. Современные студенты находятся в ситуации множественности ценностных моделей, что требует от них способности к осознанному выбору и критическому осмыслению информации.

Нестабильность современного мира способствует развитию гибкости, адаптивности и готовности к изменениям, однако одновременно может

приводить к утрате устойчивых жизненных ориентиров и росту экзистенциальной неопределенности.

Аксиологические основания личности студентов нового поколения формируются в условиях глубокой трансформации современного общества. Для данной социальной группы характерны ориентация на самореализацию, личную свободу, стремление к качеству жизни и личностному росту при одновременном переосмыслении традиционных ценностей. Понимание особенностей аксиологических оснований личности студентов позволяет более эффективно выстраивать образовательный процесс, разрабатывать молодежную политику и создавать условия для гармоничного развития личности. В условиях современного мира задача образования заключается не только в подготовке квалифицированных специалистов, но и в формировании ценностно зрелой, ответственной и социально активной личности.

В фундаментальном труде П. А. Сорокина представлена теория социокультурной динамики, в рамках которой развитие общества рассматривается как закономерный процесс смены культурных типов и доминирующих ценностных систем. Автор выделяет идеалистический и чувственный типы культуры, каждый из которых характеризуется специфическими способами познания, формами социальной организации и иерархией ценностей. Культурные изменения интерпретируются как результат внутренней эволюции ценностных ориентаций общества, что позволяет анализировать социальные трансформации через призму аксиологических сдвигов [6]. Изучение аксиологических оснований личности студентов открывает широкие возможности для дальнейших научных исследований в области социологии образования, педагогики и психологии развития. Перспективными направлениями являются выявление влияния цифровой среды на формирование ценностей, изучение механизмов адаптации студентов к множественности ценностных моделей, анализ различий в ценностных ориентирах в зависимости от профиля обучения, уровня образования, региональных и культурных особенностей, а также сравнительный анализ

ценностных установок студентов разных поколений для прослеживания динамики трансформаций в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. В. Ценностные ориентации современной молодежи. СПб. : Речь, 2018. 224 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития и образования. М. : Просвещение, 1991. 368 с.
3. Инглхарт Р. Культура и демократия. М. : Прогресс, 1997. 412 с.
4. Парсонс . Социальная система. М. : Академия, 2002. 368 с.
5. Рокич М. The Nature of Human Values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
6. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М. : Наука, 1990. 512 с.
7. Фролов В. П. Аксиология личности в социокультурном контексте. М.: Наука, 2015. 288 с.
8. Штернберг Р. Психология личности. СПб.: Питер, 2010. 480 с.

Ахмедова С. В. Аксиологические основания личности студентов в социокультурном пространстве

Аннотация. В статье рассматриваются аксиологические основания личности студентов нового поколения, формирующиеся в условиях современной образовательной среды, цифровизации и социальных трансформаций. Особое внимание уделяется анализу ценностных ориентиров студентов. Исследуются факторы, влияющие на формирование ценностной системы студентов. Анализируются положительные и негативные последствия влияния цифровой среды, роль высшей школы и личности преподавателя в развитии критического мышления, социальной ответственности и ценностной зрелости студентов. Рассмотрены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: студенческая молодежь, аксиологические основания личности, ценностные приоритеты, цифровое пространство, виртуальная среда, самореализация, социальные ценности.

Akhmedova S. V. Axiological Foundations of Students' Personality in the Sociocultural Space

Abstract. This article examines the axiological foundations of the personality of new-generation students, developing in the context of the modern educational environment, digitalization, and social transformation. Attention is paid to the analysis of students' value orientations. Factors influencing the formation of students' value systems are examined. The positive and negative consequences of influence of the digital environment, the role of higher education and the individual teacher in the development of critical thinking, social responsibility, and value maturity in students. Prospects for further research are discussed.

Keywords: students, axiological foundations of personality, value priorities, digital space, virtual environment, self-realization, social values.

Анастасия Сергеевна Захаренко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 377:37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что XXI век ознаменовался периодом глобального экологического кризиса в системе «природа-человек», проник во все сферы человеческой жизни и затмил все другие проблемы современности. На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Человечество, в век стремительно развивающего прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. Проблема экологического воспитания и образования существовала, и будет существовать на протяжении развития общества. Ряд отечественных ученых Алексеев С. В., Вагнер И. В. Груздева Н. В., Дежникова Н. С., Кушнирук Л.И., Миркин Б. М., Наумова Л. Г. Полещук П. В., Ребро И. В., Симонова Л. В., Суравегина И. Т. Хусаинов З. А. и другие в своих научных исследованиях рассматривают необходимость формирования у подрастающего поколения устойчивого экологического мировоззрения, направленного на осознанное потребление природных ресурсов из-за сложившихся в последние столетия экологических проблем на планете.

Целью публикации является анализ педагогических условий и механизмов формирования экологического мировоззрения личности в контексте школьного экологического образования.

Экологическое мировоззрение, развитие которого является ведущей целью экологического образования, вбирает в себя в качестве составляющих компонентов интеллектуальный, эмоционально-ценностный и действенно-

практический блоки. Экологическое мировоззрение определяется как высшее свойство личности, возникшее вследствие ее адаптации к действующим факторам окружающей среды, представленное системой обобщенных знаний об окружающем мире и месте в нем человека, о возможных взаимосвязях в системе «человек – окружающий мир», трансформирующихся во внутренний план действий в виде взглядов, убеждений, идей, которые проявляются в суждениях и активной деятельности субъекта по сохранению окружающей среды и собственного здоровья [1, с. 64].

По мнению Г. Н. Каропы, экологическое образование – это общий подход к решению общих методологических и частных вопросов обучения, воспитания и развития личности ребенка и широких слоев населения. Ученый полагает, что экологическое образование скорее предписывает некий необычный взгляд на обучение, воспитание и развития ребенка, нежели дает готовые «рецепты» решения тех или иных педагогических проблем и ситуаций. Вместе с тем, экологическое образование имеет свою несомненную ценность [4, с. 22].

И. Д. Зверев утверждает, что под экологическим образованием можно понимать процесс наследования и расширенного воспроизводства человеком экологической культуры посредством обучения, воспитания и самообразования, а также в рамках трудовой и бытовой деятельности. Под непрерывным экологическим образованием понимается обогащение экологической культуры личности на протяжении всей жизни [2, с. 27].

Экологическое образование призвано спасти жизнь и планету Земля в целом от тотального разрушения и полной деградации. Ценность экологического образования может быть рассмотрена с двух точек зрения: во-первых, с точки зрения обучения, воспитания и развития личности ребенка, во-вторых, с точки зрения окружающей природной среды.

Ценность экологического образования для природной среды состоит в том, что формируемые в его процессе этические взгляды, ценности и отношения распространяются на мир окружающей природы, способствуя ее сохранности, разнообразию и устойчивому развитию [3, с. 26].

Экологическое воспитание должно начинаться с раннего детства, когда ребенок еще только начинает осмысливать окружающий мир. Государство должно изыскивать средства для пропаганды экологических знаний через средства массовой информации, рекламу. Таким образом, воспитывая взрослых, общество будет способствовать воспитанию подрастающего поколения. На последующих стадиях становления экологического мировоззрения у молодых людей к воспитательному аспекту добавляется образовательный. В этом деле важная роль отводится школе. Задача общеобразовательной школы состоит в том, чтобы не только сформировать определенный объем знаний по экологии, но и способствовать приобретению навыков научного анализа явлений природы, осмыслению взаимодействия общества и природы, анализу и оценке экологических ситуаций, а также поступков людей в окружающей среде, осознанию значимости своей практической помощи природе, при этом более важную роль играют виды деятельности по социализации сознания личности, а не глубокие научные знания.

Экологическая информация присутствует в жизни человека как на работе, так и дома, во время учебы и отдыха. У школьников должно формироваться законопослушное поведение, которое является основой для формирования здорового экологического сознания и развитой правовой культуры [4, с. 44]. Это, в свою очередь, будет определять их отношение к окружающей среде. Необходимо уточнить, что объединение гражданского общества с адекватным экологическим восприятием, а также государства в целом, может способствовать обеспечению надлежащей экологической безопасности страны и предотвращению негативных экологических последствий, вызванных человеческой деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. П. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. 65 с.

2. Зверев И. Д. Экологическое образование школьников : учеб. пособие. М. : Педагогика, 1983. 27 с.

3. Каропа Г. Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (на материале сельских школ). Минск : Университетское, 2014. 212 с.

4. Лобанова Г. А. Формирование экоцентрического сознания у младших школьников // Классный руководитель. 2019. № 6. С. 45–49.

Захаренко А. С. Формирование экологического мировоззрения обучающихся в системе школьного образования

Аннотация. Статья акцентирует внимание на значении формирования экологического мировоззрения у школьников в условиях глобального экологического кризиса. Рассматриваются педагогические условия и механизмы, способствующие развитию осознанного отношения к природе. Обсуждаются недостатки нынешней системы экологического воспитания и ключевые факторы, обеспечивающие эффективное экологическое образование.

Ключевые слова. Экологическое мировоззрение, образование, природа, человечество, знание.

Zakharenko A. S. The formation of an ecological worldview among students in the school education system

Abstract. The article emphasizes the importance of forming an ecological worldview among schoolchildren in the context of the global ecological crisis. It examines the pedagogical conditions and mechanisms that promote the development of a conscious relationship with nature. The shortcomings of the current environmental education system and key factors that ensure effective ecological education are discussed.

Keywords. Ecological worldview, education, nature, humanity, knowledge.

Елена Юрьевна Зяблова
Галина Михайловна Скрипник
Светлана Васильевна Шедина
г. Хабаровск, Россия

УДК 37.017.4

МЕЖДУНАРОДНОЕ МОЛОДЕЖНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ОБРАЗА ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ОПЫТ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА

Современный глобальный контекст ставит перед системой высшего образования вызовы, связанные с необходимостью подготовки специалистов, способных эффективно действовать в условиях неопределенности, цифровизации и усиления международной конкуренции. Парадигма образования смещается от трансляции знаний к формированию сложных компетентностных профилей. Особую актуальность эта задача приобретает для регионов стратегического развития, каким является Дальний Восток России. Его будущее напрямую связано с реализацией политики «поворота на Восток», что требует формирования принципиально нового кадрового резерва.

Традиционная модель выпускника, ориентированная преимущественно на освоение узкопрофессиональных дисциплин, устаревает. На первый план выходят такие качества, как адаптивность, межкультурная коммуникация, проектное мышление, способность работать в международных командах. Актуализируется задача создания новой модели выпускника вуза, сочетающего патриотическую идентичность с межкультурной гибкостью, технологической грамотностью и предпринимательским мышлением [1]. Одним из наиболее эффективных «инкубаторов» этих качеств выступает международное молодежное движение – многообразие форм неформального и образовательного взаимодействия молодежи разных стран. Для дальневосточных вузов, в силу географического положения, это движение носит преимущественно азиатский вектор, что определяет его специфику и ценность.

Международное молодежное движение (ММД), понимаемое как совокупность форм неформального и параллельного образования, реализуемых через трансграничное взаимодействие молодежи, становится важным инструментом формирования новой образовательной модели.

Международное молодежное движение, выходящее за рамки формальной академической мобильности, представляет собой мощную среду ситуативного, практико-ориентированного обучения. Современный этап глобального развития характеризуется усилением роли молодежи как субъекта международных отношений. По данным ООН, доля лиц в возрасте 15–29 лет в мировом населении превышает 25 %, что делает молодежные движения значимым фактором формирования будущего геополитического ландшафта.

Потенциал международного движения в формировании нового образа выпускника заключается в следующем:

1. Иммерсивное развитие межкультурной компетенции: погружение в иную культурную среду в ходе совместных проектов или волонтерства формирует не просто знание этикета, а глубокое понимание контекстов, толерантность к неопределенности, навыки невербальной коммуникации.

2. Стимуляция инновационного и предпринимательского мышления: международные проектные школы и хакатоны (например, в рамках Дальневосточного федерального университета – ДВФУ) ставят перед мультикультурными командами реальные задачи от промышленных партнеров стран АТР, требуя нестандартных решений и проработки бизнес-моделей.

3. Формирование сетевого капитала и социальной ответственности: участие в движении создает неформальные профессиональные связи на международном уровне, формируя основу для будущего сотрудничества. Волонтерские программы (например, на площадках Восточного экономического форума – ВЭФ) воспитывают ответственность за имидж региона и страны.

4. Актуализация лидерского потенциала: моделирующие форумы, такие как «Восток», становятся площадкой для апробации лидерских качеств в условиях межкультурной среды.

Международное молодежное движение представляет собой сложный, многосторонний феномен, который объединяет людей из разных стран, с разными культурами, религиями, из разных слоев вокруг общих целей, интересов и ценностей [6].

Непосредственная деятельность молодежного движения в международном масштабе охватывает широчайший спектр деятельности. Это трек с целью защиты прав человека, экологическая работа, научное сотрудничество, культурный обмен, образование, развитие спорта. Внутри молодежных движений могут формироваться будущие лидеры, выдвигаться инновации, укрепляться и создаваться связи и международное взаимопонимание.

В конце XIX-XX веков отмечается зарождение международных молодежных инициатив, тогда же отмечается в мире рост самосознания, как и формирование первых международных организаций. Необходимо подчеркнуть, что часто это были политические партии или религиозные организации, или движения за мир. Например, в 1944 году была основана всемирная Ассоциация Молодых Христиан (YMCA). Она быстро стала популярной так как помогала различными путями физическому и духовному развитию молодых людей [3].

Патриотические настроения и пацифизм народов Европы, СССР и других стран всколыхнули многие страны, где возникли движения, ставившие цели неприемлемости и недопущения новых конфликтов. Это были коммунистические, социалистические движения, которые использовали молодежь в качестве инструмента и мобилизации.

После Второй мировой войны создается Организация Объединенных наций, а в 1945 году основана Всемирная Федерация Демократической Молодежи, уже в 1948 году мир узнал о создании Международного Союза Студентов (МСС). Несмотря на постоянные политические провокации Запада, даже в период «холодной войны» эти организации создавали площадки и возможности для диалога молодых лидеров из разных стран.

60-70-е годы XX века характеризуются многочисленными социальными протестами, которые организовывались в США, Англии, Европе. Это были

движения за гражданские права, а также мощные студенческие волнения 1968 года по всей Европе.

В XX и начале XXI века западные политологи сделали многое в своих странах, чтобы погасить молодежную активность, проводя мощную деидеологизацию и диверсификацию отдельных лидеров и даже групп, чтобы загасить молодежную активность.

Были придуманы темы гуманитарного, экологического, правозащитного направления, борьбы с коррупцией («Гринпис», «Пятница ради будущего», «OCCUPY», «Арабская весна»). Позднее бдительность молодежи усыпили разные структуры под руководством ООН и ЕС.

В данное время на основе литературных и телеинформационных источников следует отметить психологическое выгорание активистов международных политических движений, так как к этому приводит интенсивная, волонтерская работа, совмещенная с эмоциональной нагрузкой, которая необходима при решении сложных глобальных проблем.

Европейский Союз несколько лет назад создал хорошо развитую в мире систему поддержки молодежной мобильности и сотрудничества, которая объединяет образовательные и молодежные проекты, финансирует обмены студентов, волонтерские программы, и профессиональные стажировки через сотрудничество молодежных организаций.

В практике международного сотрудничества известна организация молодежи, которая называется «Европейский Корпус Солидарности», занимающаяся волонтерскими и трудовыми проектами в области организации помощи нуждающимся сообществам. Ее главная цель – развивать навыки труда и формировать европейскую идентичность в социальных контактах.

Международный Олимпийский Комитет (МОК) с 2010 года на основе своих образовательных программ проводит Юношеские Олимпийские Игры, реализует среди молодежи ценности дружбы, совершенства, уважения, мира.

Мероприятия проводятся не только как спортивные соревнования в первую очередь, но и как культурные, образовательные фестивали, где студенты

и молодежь принимают участие в дискуссиях о здоровом образе жизни, о вреде наркотиков, о карьере в спорте и в будущей профессии.

Современный этап (2020-е гг.) знаменуется возвратом к ценностно-ориентированной модели, где молодежь выступает агентом евразийской интеграции. Как отмечают исследователи, «молодежная дипломатия» становится инструментом «мягкой силы» в условиях санкционного давления и формирования новых центров силы [4].

В Дальневосточной государственной академии физической культуры (далее ДВГАФК, Россия) молодежное движение началось в 70-е годы XX века, когда на Дальнем Востоке был открыт единственный институт спортивного профиля. Первые студенты создавали трудовые отряды, работали в каникулярное время на полях колхозов и совхозов, помогали рыбакам ловить и обрабатывать рыбу в морях Тихого океана, активно строили Байкало-Амурскую магистраль, животноводческие фермы, много времени проводили в спортивных залах, в бассейнах, на ледовых дорожках. В то же время были созданы волонтерские отряды и интерклуб, которые занимались патриотической работой. Большую идеологическую работу осуществляла комсомольская организация и спортивный клуб «СКИФ». Многие выпускники ДВГАФК впоследствии стали руководителями разного уровня в сфере управления, образования, спорта.

Большую роль в патриотическом воспитании студентов спортивного вуза играет клуб интернациональной дружбы. В клубе состоят студенты разных национальностей, а также китайские студенты, обучающиеся в Академии. Клуб ведет активное сотрудничество с другими вузами города и края в рамках укрепления единства народов России.

Клуб проводит мероприятия воспитательной направленности силами кафедры Инновационных образовательных технологий формируя ценности патриотизма, межкультурной коммуникации, изучая культуру и традиции ближнего и дальнего зарубежья [5].

Таким образом, международное молодежное движение – это естественный ответ общества на происходящие процессы развития в нашей стране и за

рубежом. Работа в данном направлении дает возможность воспитывать молодежь как патриотов, людей, преданных своему краю, своей Отчизне.

Тем не менее в формировании нового образа выпускника необходимо выделить существующие системные барьеры:

- языковой: недостаточный уровень владения английским и, что критически важно, восточными языками у российских студентов;

- административный: сложности с академическим признанием результатов участия в неформальных международных проектах (зачет баллов, тьюторское сопровождение);

- инфраструктурный: неравенство возможностей для студентов из разных дальневосточных вузов и городов;

- геополитический: изменение конфигурации международных связей требует переформатирования векторов сотрудничества и поиска новых, возможно, нестоличных партнеров в странах Азии, Африки и Латинской Америки.

Международное молодежное движение перестает быть факультативной активностью для элитарной группы студентов. Оно становится институционально значимым инструментом формирования нового образа выпускника вуза на Дальнем Востоке – выпускника как кросс-культурного инноватора, который:

- профессионально компетентен в своей области;

- свободно ориентируется в культурном коде стран АТР;

- обладает развитыми гибкими навыками и сетевым капиталом;

- мыслит предпринимательски и проектно;

- идентифицирует себя с потенциалом Дальнего Востока как моста между Россией и Азией;

- свободно владеет иностранным языком [2].

Для усиления этого эффекта необходимы системные меры:

1. Интеграция международной проектной деятельности в индивидуальные учебные планы через систему элективов и проектных практик.

2. Создание межвузовских центров сопровождения международной молодежной активности, обеспечивающих методическую, языковую и грантовую поддержку.

3. Активное привлечение работодателей, заинтересованных в выходе на рынки АТР, к формулированию задач для международных студенческих проектов.

4. Развитие программ изучения восточных языков в тандеме с культурологическими и страноведческими модулями.

5. Продвижение успешных кейсов выпускников, чья карьера стала результатом участия в международном молодежном движении.

Опыт Дальнего Востока России наглядно демонстрирует, что в условиях периферийности по отношению к академическим центрам Европейской части страны, именно акцент на уникальное международное позиционирование и практико-ориентированное молодежное сотрудничество становится ключом к созданию конкурентоспособного и востребованного человеческого капитала для будущего региона и страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зяблова Е. Ю. Образование как ценность // Физическая культура и спорт в современном обществе: новый взгляд: Материалы XXIX Всероссийской научной конференции, Хабаровск, 28–29 марта 2025 года. Хабаровск: Дальневосточная государственная академия физической культуры, 2025. С. 160–166.

2. Зяблова Е. Ю., Хромина Т. В., Шедина С. В. Характеристика мировоззренческой компетенции студентов ДВГАФК // В сборнике: Современные проблемы физической культуры и спорта. Материалы XXIX Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск, 2025. С. 102–108.

3. European Commission. Youth participation in democratic life:Final Report. Publications Office of the European Union, 2020. 112 p.

4. Скрипник Г. М., Гончарова Е. В., Зяблова Е. Ю. Олимпийское образование студентов спортивного вуза на занятиях по иностранному языку // Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 60–64.

5. Шедина С. В. Дидактические возможности в условиях трансформации образования // Вестник педагогических наук. 2024. № 5. С. 83–88.

6. Шедина С. В., Даниленко Е. О. Роль культурных традиций и исторической памяти в воспитании молодежи // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 2. С. 80–83.

Скрипник Г. М., Шедина С. В., Зяблова Е. Ю. Международное молодежное движение как инструмент формирования нового образа выпускника вуза: опыт дальневосточного региона

Аннотация: в условиях формирования многополярного мира и усиления геополитической значимости Азиатско-Тихоокеанского региона международное молодежное движение становится ключевым фактором трансформации образовательных парадигм. Статья посвящена анализу эволюции молодежной политики на Дальнем Востоке России, где в 2024-2026 гг. произошел переход от разовых акций к системному международному взаимодействию. На основе двухлетнего эмпирического исследования (опросы, наблюдение, анализ деятельности интерклубов) выявлены механизмы интеграции патриотического воспитания, профессионального развития и межкультурной компетентности в единую модель подготовки выпускника вуза. Доказано, что Дальний Восток трансформируется в гуманитарный хаб Евразии, где молодежные инициативы становятся драйвером не только социального, но и экономического развития макрорегиона.

Ключевые слова: молодежное движение, патриотизм, родной край, вузы, объединения, международное сотрудничество.

Skripnik G. M., Shedina S. V., Zyablova E.Yu. International youth movement as a tool for forming a new model of university graduate: experience of the far eastern region

Abstract: In the context of the emergence of a multipolar world and the growing geopolitical significance of the Asia-Pacific region, the international youth movement is becoming a key factor in the transformation of educational paradigms. This article analyzes the evolution of youth policy in the Russian Far East, where a transition from one-off events to systemic international interaction occurred in 2024-2026. Based on a two-year empirical study (surveys, observations, analysis of interclub activities), mechanisms for integrating patriotic education, professional development, and intercultural competence into a unified model for preparing university graduates are identified. It is demonstrated that the Far East is transforming into a humanitarian hub for Eurasia, where youth initiatives are driving not only social but also economic development in the macroregion.

Keywords: youth movement, patriotism, native land, universities, associations, international cooperation.

Мария Игоревна Кошевая

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 37.042

СЕМЕЙНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Ранняя лингвистическая одаренность представляет собой не ускоренное, а качественно иное развитие речевой функции. Ее ядро – повышенная восприимчивость к структуре языка как к системе, особый интерес к звучанию, смыслу и комбинаторным возможностям слов [1, с. 56]. Основные маркеры данного феномена включают: раннее использование абстрактной лексики и сложных синтаксических конструкций; спонтанное, доинструктивное освоение

чтения; феноменальную вербальную память; повышенную чувствительность к фонетическим нюансам; устойчивую потребность в сложных текстах как источнике нового языка [2, с. 145; 3, с. 211].

Цель данной статьи – рассмотреть и проанализировать семейные стратегии поддержки лингвистически одаренных детей в раннем возрасте.

Задача семьи заключается не в форсировании развития, а в построении обогащенной и эмоционально безопасной среды. Такая среда призвана удовлетворять познавательный голод, поддерживать внутреннюю мотивацию, минимизировать риски социальной дезадаптации и асинхронного развития, переводя одаренность из зоны потенциальных проблем в ресурс для гармоничной жизни [4, с. 89].

Эффективная стратегия строится на нескольких ключевых принципах. Принцип следования подразумевает, что взрослый выступает в роли наблюдателя и ресурса, откликаясь на познавательные запросы ребенка. Принцип обогащения акцентирует важность глубины и широты материала, а не скорости его прохождения. Принцип приоритета эмоционального благополучия над достижениями и принцип интеграции языкового развития в повседневность являются фундаментальными [5, с. 112; 6, с. 176].

Это требует кардинального изменения стиля общения. Необходим отказ от упрощенного «детского» языка в пользу содержательной, точной речи, богатой синонимами и разнообразными грамматическими формами. Эффективным приемом становится «развернутый комментарий», который превращает обыденную ситуацию в языковую игру, обогащая контекст и словарь. Например, вместо указания «пора спать» можно предложить: «*Наш отважный исследователь, похоже, устал после долгого путешествия по стране карт. Давай отправимся в гавань снов, чтобы к утру набраться сил для новых открытий*».

Чтение вслух сохраняет свою ценность как совместный ритуал исследования текста, анализа мотивов героев и прогнозирования сюжета. Библиотека ребенка должна быть тематически разнообразной, включая наряду с

художественной классикой научно-популярные издания, иллюстрированные словари и книги с головоломками. Полезно культивировать «литературный быт»: семейное чтение по ролям, прослушивание и обсуждение аудиоспектаклей.

Для реализации вербального потенциала необходимы специальные каналы. Идеально подходят игры, стимулирующие речевую продукцию: совместное сочинение историй по цепочке, словесные игры на подбор ассоциаций или объяснение сложных понятий. Стоит поощрять сложные сюжетно-ролевые игры, где ребенок выступает сценаристом и режиссером.

Особое внимание следует уделить поддержке письменного творчества до школы. Взрослый может выполнять роль секретаря, записывая под диктовку тексты для «дневника открытий» или собственных книг, которые ребенок затем иллюстрирует. Создание комиксов, написание писем, составление инструкций или объявлений естественным образом формируют мотивацию к овладению письменной речью и связывают устный дар с возможностью фиксации мысли.

Системный ум ребенка нуждается в упорядочивании информации. Эту потребность удовлетворяет исследовательская деятельность: изучение происхождения слов, работа со словарями, знакомство с разными алфавитами и системами письма. Лингвистические игры (анаграммы, палиндромы) служат отличным тренажером. Знакомство с иностранным языком целесообразно начинать в естественном контексте – через песни, мультфильмы, простые диалоги, делая акцент на сравнительном анализе языков.

Ключевая психологическая задача – помочь ребенку осознать свою особенность как ресурс, а не как источник стыда. Важно развивать эмоциональный интеллект через вербализацию чувств, обсуждение переживаний литературных героев. Критически необходимо соблюдать баланс между интеллектуальной нагрузкой и свободной игрой, общением со сверстниками, просто возможностью «быть ребенком».

Стратегия похвалы должна фокусироваться на процессе, усилии и креативности («Мне интересна твоя версия события», «Ты очень точно подобрал

слова»), а не на фиксированных качествах («ты самый умный»). Это формирует установку на рост и снижает риск развития перфекционизма.

При взаимодействии с внешним миром (сад, кружки) приоритетом является поиск развивающей среды и понимающего педагога, а не программ с преждевременной академической нагрузкой. Полезен поиск «своей среды» – сообществ, где ребенок может найти интеллектуально близких сверстников (литературные студии, научные клубы).

Для гармонизации асинхронного развития требуются ненасильственные занятия, направленные на «догоняющие» сферы: развитие моторики через лепку, конструирование; социальных навыков через командные игры с правилами. Важно создавать культуру, где ошибка воспринимается как шаг к успеху. Для целостного развития необходимы также телесные практики и невербальные виды творчества.

Таким образом, эффективная поддержка лингвистически одаренного ребенка заключается не в дополнительных занятиях, а в осознанной реорганизации семейной образовательной среды. Этот подход охватывает стиль общения, организацию пространства, подбор активности и, что самое важное, философию взаимодействия, основанную на уважении к познавательной потребности ребенка. Когда язык становится естественным инструментом познания, творчества и коммуникации, создаются оптимальные условия для реализации уникального потенциала личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Москва: МИОО, 2005. 176 с.

2. Баркан А. И. Его величество Ребенок, какой он есть. Тайны и загадки. Москва : АСТ, 2015. 480 с.

3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Москва : Детство-Пресс, 2007. 472 с.

4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 464 с.

5. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. Москва : Карапуз, 2014. 272 с.

6. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. Москва : Просвещение, 1991. 160 с.

7. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва : ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Кошевая М. И. Семейные стратегии поддержки лингвистически одаренных детей в раннем возрасте

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является теоретическое обоснование и структурирование ключевых семейных стратегий, направленных на эффективное развитие и психологическое благополучие лингвистически одаренных детей дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены и детализированы четыре основные стратегии: обогащения языковой среды, поддержки креативности, системного развития языкового мышления и социально-эмоциональной поддержки.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, ранний возраст, семейные стратегии, речевое развитие, обогащенная среда, дошкольное воспитание.

Koshevaya M. I. Family Strategies for Supporting Linguistically Gifted Children at an Early Age

Abstract. The purpose of the study presented in the article is to provide a theoretical foundation and structuring of the key family strategies aimed at the effective development and psychological well-being of linguistically gifted children of preschool age. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, four main strategies are identified and detailed: enrichment of the language environment, support of creativity, systematic development of linguistic thinking, and socio-emotional support.

Keywords: linguistic giftedness, early age, family strategies, speech development, enriched environment, preschool education.

Анастасия Александровна Попова
г. Горловка, Россия.

УДК 37.017

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОСТИ

Актуальность исследования обусловлена тем, что старые ценности утратили значимость. Поскольку сейчас у каждого своя правда и все стремятся к выгоде, полезно обратиться к системе взглядов Ф.М. Достоевского. Это поможет по-новому понять, почему люди разрушают себя и других, и где заканчивается свобода человека.

Обогащение олигархии и бюрократии за счет обнищания миллионов людей труда – вот основной лейтмотив современности. Эта система ценностей не может разделить взгляды Ф. М. Достоевского априори, т.к. его творчество антибуржуазно по своей сути, как и вся русская классика. Язык нынешних «хозяев жизни» и русский язык Ф. Достоевского – это разные языки. Ф.М. Достоевский говорит о другом – о милосердии, сострадании, справедливости, нравственности, совести. С современными идеалами господствующих слоев общества у Достоевского мало общего. Он чужой на этом «празднике жизни». Вспомним факт из биографии Федора Михайловича, что он долгое время был на каторге. Но благодаря этому его творчество всегда было ближе простым читателям, занимающим скромное место в политической иерархии.

Сравнивая систему ценностей Ф. М. Достоевского с современными представлениями, можно выявить, что это столкновение христианского антропоцентризма, где человек ценен как образ Божий, и секулярного гуманизма, где человек – высшая мера вещей, а комфорт и права – главные приоритеты. На примере таких произведений, как «Бесы», «Преступление и наказание», «Записки из подполья» мы проследим эти тенденции.

Для Федора Михайловича, как и для его «подпольного человека», высшая ценность – это свобода выбора, даже если она вредна или саморазрушительна.

Человек не «фортепьянная клавиша» [2, с. 12] в механистической системе, где каждый поступок предопределен законами или алгоритмами. Без возможности совершить ошибку, без права на «глупое хотение», человек превращается в пассивный объект, управляемый внешними силами. Из этого исходит ключевой стиль Подпольного человека: «Свое собственное, вольное и свободное хотенье, свой собственный, хотя бы самый дикий каприз, своя фантазия, раздраженная иногда хоть бы даже до сумасшествия, – вот это-то все и есть та самая, пропущенная, самая выгодная выгода, которая ни под какую классификацию не подходит и от которой все системы и теории постоянно разлетаются к черту» [2, с. 10]. Это «хотение» – не прихоть, а суть личности, акт бунта против общественных устоев, где все делается ради одобрения другими. Оно позволяет человеку осознать, что он способен сказать «нет» логике, пользе и прогрессу.

Но сегодня доминирует идеология рационального благополучия (философия устойчивого счастья через рациональное мышление, борьбу с когнитивными искажениями и жизнь по ценностям (Дэвид Бернс). Мы оптимизируем жизнь через приложения, алгоритмы соцсетей, минимизируя стресс, боль и неэффективность. Это создает «Хрустальный дворец» – прозрачное, идеально рациональное общество потребления, где каждый выбор предсказуем и полезен. Подпольный человек отвергает его категорически: в таком мире нет места «глупому хотению», а значит, и свободе. Современный «Хрустальный дворец» (алгоритмы + благополучие) усиливает дилемму: мы обрели комфорт, но потеряли свободу. Ф. М. Достоевский пророчески предупреждает – оптимизация убивает душу. Подпольный человек актуален: в мире, где ИИ решает за нас, иррациональный выбор (даже вредный) – это акт существования. Без него мы не люди.

Для Ф. М. Достоевского мораль абсолютна и божественна – она коренится в совести, связи человека с Богом и бесконечной ценности каждой души. Родион Раскольников в «Преступлении и наказании» пытается заменить ее «арифметикой» (расчетом: одна жизнь «бесполезной» старухи-процентщицы ради сотен добрых дел, спасения тысяч от нищеты). Ф. М. Достоевский

доказывает: ценность одной жизни бесконечна, а преступление законов совести неизбежно ведет к самораспаду личности. Ключевой стиль Раскольникова (в момент прозрения): «Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку! Тут так-таки разом и ухлопал себя, навеки!.. А старушонку эту черт убил, а не я…» [3, с. 215].

Это иллюстрирует психологический механизм вины (глубокий внутренний конфликт, вызванный нарушением моральных норм, приводящий к неврозу). Родион не просто убийца – он экспериментатор над собой, чья теория «тварей дрожащих» и «право имеющих» [3, с. 214] рушится под давлением совести.

Сегодня же популярен эффективный альтруизм – философия, в которой действия оцениваются с учетом пользы для наибольшего числа людей. Ценности измеряются «общественным договором» (социальным контрактом, где мораль – сделка между индивидами для взаимной выгоды). Сама идея «право имеющих» – крайняя форма современного элитизма – убеждении в превосходстве «лучших» индивидов. Успех оправдывает средства, т. е. ради благородных целей человек может совершить любое преступление, а последующими достойными поступками искупить его. Ф. М. Достоевский настаивает на смирении и покаянии. Однако, если же человек не раскаивается, то он все глубже вязнет в пучине бездуховности, превращаясь в тень самого себя.

Для Федора Михайловича высшей ценностью является «почва»: духовная, культурная и национальная основа, воплощенная в вере, семейных традициях. Именно эта связь, по Ф. М. Достоевскому, является фундаментом нравственности и предотвращает хаос. «Бесы» – это те, кто стремится разрушить эту «почву», построить «рай на земле» через насилие, отрицание Бога и старых ценностей.

Шигалевщина – концепция, введенная в романе «Бесы», – является утверждением потери ценности личности ради иллюзорного «равенства в рабстве» [1, с. 212] («*Рабы должны быть равны: без деспотизма еще не бывало ни свободы, ни равенства, но в стаде должно быть равенство, и вот шигалевщина!»* (слова Верховенского) [1, с. 212]). Это крайняя форма

коллективистской идеологии, где индивидуальность уничтожается в угоду абстрактному идеалу. Как заявляет Шигалев: «*Выходя из безграничной свободы, я заключаю безграничным деспотизмом. Прибавлю, однако ж, что, кроме моего разрешения общественной формулы, не может быть никакого*» [1, с. 205]. Этот парадокс отражает идею о том, что попытка достичь полного идеального равенства через принуждение неизбежно ведет к диктатуре.

Сегодня мы верим в социальный прогресс, инклюзивность (признание и принятие всех членов общества, независимо от их отличий) и политические реформы как на пути к справедливости. Однако Ф. М. Достоевский предупреждает: любая система, ставящая абстрактную идею – революции, идеологии, «прогресса» – выше живого человека (его индивидуальности, свободы, духовных потребностей), неизбежно придет к террору.

Современная «культура отмены» или жесткая идеологическая поляризация – это отголоски тех самых «бесовских» механизмов. В них идеологическая чистота и «социальная справедливость», понимаемая как обезличивающая мера, становятся важнее милосердия и индивидуального человеческого достоинства.

«Бесы» – это не просто литературное произведение, а психологический детектив о том, как благие намерения (равенство, справедливость) теряют свою нравственную основу, когда их реализация ставится выше ценности отдельной человеческой жизни.

Сегодня, в эпоху доминирования социальных сетей, где «лайки» и «репосты» могут решать судьбу человека, а «хайп» подменяет собой реальную дискуссию, предсказания Ф. М. Достоевского звучат как никогда актуально. «Культура отмены» – это современная форма шигалевщины в миниатюре: идеологическая чистота, требование единомыслия и уничтожение «инакомыслящих» ради поддержания иллюзии «справедливого» общества.

Таким образом, исследование творчества Ф. М. Достоевского приобретает особую значимость в современном обществе, где царят принципы рационального расчета, комфорта и утилитаризма. Писатель показывает, что

истинная свобода человека заключается не в следовании правилам и предписанным нормам, а в способности совершать самостоятельный выбор, пусть даже нелогичный и противоречивый. Идеология оптимизации и удобства лишает личность внутренней глубины и силы, делая ее частью механизма, управляемого извне. Именно нарушение этических норм, пренебрежение принципами добра и справедливости ведут к разрушению личности и деградации общества. Через образы героев, таких как Раскольников и Подпольный человек, Ф. М. Достоевский демонстрирует, что никакие расчеты и технологии не заменяют живую человеческую душу, стремящуюся к истине и внутреннему очищению. Его произведения остаются мощным предупреждением обществу, которое рискует потерять подлинную человечность в погоне за материальным благополучием и технологическим совершенством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф. М. «Бесы» pdf Текст: электронный. // docs.yandex.ru : [сайт]. – URL: file:///C:/Users/ПК/Downloads/Dostoevski_besy%20(2).pdf (дата обращения: 04.02.2026).

2. Достоевский Ф. М. Записки из подполья» pdf Текст: электронный. // docs.yandex.ru : [сайт]. – URL: file:///C:/Users/ПК/Downloads/Dostoevski_besy%20(2).pdf (дата обращения: 04.02.2026).

3. Достоевский Ф.М. «Преступление и наказание» pdf Текст: электронный. // docs.yandex.ru : [сайт]. – URL: file:///C:/Users/ПК/Downloads/Dostoevski_besy%20(2).pdf (дата обращения: 06.02.2026).

Попова А. А. Система ценностей Достоевского Ф. М. сквозь призму современности

Аннотация. Статья посвящена исследованию системы ценностей Ф. М. Достоевского применительно к современным реалиям. Сегодня традиционные ценности утратили устойчивость, а стремление к личной выгоде стало преобладающим мотивом поведения многих людей. Обращение к наследию великого русского писателя помогает лучше понять причины

духовного кризиса и необходимость возвращения к вечным вопросам о смысле жизни, свободе воли и нравственных основах бытия.

Ключевые слова: Достоевский, ценности, свобода, совесть, культура отмены, персонализм, социальные сети, духовность, шигалевщина.

Popova A. A. Dostoevsky's value system through the prism of modernity

Abstract. The article is devoted to the study of F.M. Dostoevsky's value system in relation to modern realities. Today, traditional values have lost their stability, and the desire for personal gain has become the predominant motive of many people's behavior. Turning to the legacy of the great Russian writer helps to better understand the causes of the spiritual crisis and the need to return to the eternal questions about the meaning of life, free will and the moral foundations of being.

Keywords: Dostoevsky, values, freedom, conscience, culture of abolition, personalism, social networks, spirituality, shigalevis

Татьяна Александровна Ревягина

г. Нижний Новгород, Россия

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: СУЩНОСТЬ, МЕХАНИЗМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

В контексте преобразований нынешнего общества особенно важной оказывается задача выработки ориентиров ценностей у будущих преподавателей. Именно представители педагогической профессии служат главными переносчиками социокультурных смыслов, задавая направление эволюции молодого поколения. Установление ценностных ориентиров у обучающихся педагогических направлений представляет собой существенную грань их профессионального становления и индивидуального прогресса. При нынешних обстоятельствах, когда происходят стремительные технические

изменения и трансформации социальной структуры, ориентиры ценностей приобретают решающее значение для грядущих педагогов.

Обоснование важности рассматриваемой темы связано с усилением запросов к профессиональным и личностным характеристикам преподавателя; требованием к сохранению и передаче основных культурных норм; а также необходимостью подготовки педагогических кадров, умеющих функционировать в обстановке ценностного многообразия. Основная задача данного исследования – выявить природу, устройство и инструменты формирования ценностных ориентиров у обучающихся педагогических направлений, а также определить действенные педагогические предпосылки данного хода.

1. Понятие ценностных ориентаций

1. Теоретические основы изучения ценностных ориентаций

1.1. Понятие и структура ценностных ориентаций

Устойчивые и упорядоченные по иерархии предпочтения индивида, которые задают его отношение к окружающему миру и ориентируют поведение, выступают в роли ценностных ориентиров (В. А. Ядов) [6]. Согласно анализу, проведенному Здравомысловым А. Г. [3], в структуру таких ориентаций включаются три ключевых компонента: когнитивный аспект – наличие знаний и осмысление ценностей; эмоционально-оценочная грань – переживание значимой роли этих ценностей; а также поведенческая сторона – воплощение ценностных установок в практической работе.

Устойчивые установки и предпочтения личности выступают в роли ценностных ориентиров, которые задают ее поведенческие реакции, выбор и восприятие внешнего окружения. Среди них объединяются такие стороны, как моральные критерии, этические положения, культурные обычаи и индивидуальные убеждения.

1.2. Особенности ценностных ориентаций студентов-педагогов

В педагогической работе значимость ценностных ориентиров занимает важное место, поскольку именно они задают линии поведения будущих

педагогов при обучении и воспитании младших поколений. Как отмечает Д. А. Леонтьев, «*ценности задают смысл существования личности и служат фундаментом ее мотивации»* [5, с. 32]. Подчеркнутый тезис акцентирует существенную роль создания верных ценностных установок у обучающихся, которые впоследствии осуществляют деятельность с юным поколением.

Особую роль для преподавателей играют следующие направления: ценности, связанные с гуманизмом (уважение к личности, терпимость); ценности профессионального характера в педагогической сфере (долг преподавателя, ответственность); а также социокультурные ориентиры (патриотизм, моральные нормы).

Преподаватели гуманитарных учебных заведений констатируют, что учащиеся педагогических направлений характеризуются следующими особенностями: выраженной важностью профессиональных ориентиров; ориентацией на гуманистическую линию; противоречивостью ценностных представлений на фоне социальной и культурной изменчивости.

Согласно результатам одного из изучений, проведенного в 2023 году, среди 1 200 учащихся педагогических вузов, важнейшими ориентирами признаны: помощь другим – 87 %; профессиональное становление – 76 %; семейные ценности – 68 %; креативность – 54 % [7].

2. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций

Изучение научных публикаций по рассматриваемому вопросу демонстрирует, что становление системы ценностных установок у обучающихся педагогических направлений обусловлено разнообразием обстоятельств.

2.1. Семья. Базовые жизненные ориентиры, согласно общепринятому мнению, формируются преимущественно в семейном окружении. Изучения свидетельствуют, что именно семейная структура выступает главным источником нравственных правил и жизненных ориентиров для подрастающего поколения. Мама и папа вместе с близкими членами рода оказывают воздействие на создание таких черт личности, как способность сопереживать, чувство долга и почтение к окружающим людям.

2.2. Образовательное окружение. В становлении ценностных ориентиров учебные учреждения выступают значимыми субъектами. Подготовительная среда обучения обладает способностью как содействовать, так и создавать барьеры для эволюции положительных ценностей у обучающихся. Именно по этой причине курсы формирования будущих преподавателей обязаны содержать компоненты, ориентированные на создание гуманистических принципов.

2.3. Общественные обстоятельства. Значительное воздействие на систему ценностных ориентиров оказывает окружение и культурная среда. При предпосылках глобализационного процесса и обменах культурного характера учащиеся встречаются с разнообразием ценностных представлений, что способно вызвать пересмотр их личных взглядов.

2.4. Собственные переживания. Личный опыт обучающихся, в том числе задействованность в добровольческих инициативах и практиках, оказывает влияние на создание их системы ценностных приоритетов. При непосредственном вовлечении в социальную активность молодые люди получают возможность понять значимость таких свойств, как бескорыстие и общественный долг.

3. Механизмы формирования ценностных ориентаций

3.1. Механизмы социально-педагогического характера. Создание ценностных ориентиров реализуется посредством интериоризации – приобретения социально важной системы ценностей; рефлексии – осмысления индивидуальных ценностных представлений; идентификации – сопряжения с эталонами профессиональной деятельности. Центральное значение обретает образовательное окружение высшего учебного заведения, которое объединяет: образовательный материал; методы взаимодействия между преподавательским составом и учащейся молодежью; организацию студенческого самоуправления.

3.2. Психологические инструменты. Теоретическая концепция Л. С. Выготского [1] определяет, что становление ценностных ориентиров осуществляется через несколько компонентов: зону ближайших возможностей – поэтапное усвоение нравственных критериев; социальную среду прогресса –

воздействие эталонных коллективов; главную форму активности – педагогическую деятельность. Практические изучения специалистов вместе с опытом педагогов-практиков свидетельствуют, что максимальную эффективность имеют такие приемы, как: методы ведения диалогов (обсуждения, кейс-методики); рефлексивные подходы (ведение дневников саморазмышления); проектная работа, ориентированная на социальное взаимодействие.

4. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций

4.1. Содержание учебного процесса. Для результативного создания системы ценностей необходимо: включение составляющей ценностей в учебные предметы; организацию специализированных курсов, посвященных педагогической этике; а также реализацию междисциплинарных проектов.

4.2. Приемы и технологии

Успешное становление ценностных ориентиров у учащихся педагогических направлений требует использования различных приемов и способов:

- Методы обучения с элементами взаимодействия. Активные подходы к обучению, включающие в себя дискутирование, проекты и игровые ролевые практики, способствуют углубленному осмыслению учащимися собственных принципов и мировоззрения. Создание обстановки, наполненной доверием и открытостью, обеспечивается благодаря данным приемам, что имеет большое значение при рассмотрении непростых этических тем.

- Метод кейсов. Изучение живых примеров из работы преподавательской сферы предоставляет обучающимся возможность исследовать разнообразные стороны профессиональной морали и делать аргументированные выводы. Методика кейсов формирует критическую рефлексию и навыки обоснования собственной точки зрения.

Рефлексия – это систематическое проведение сессий, служащих для того, чтобы обучающиеся могли анализировать собственный опыт и выявлять значимые для себя ценности. Такой процесс способствует не только

распознаванию личных убеждений, но и их корректировке при возникшей надобности.

- Социальная практика в формате программ. Вовлеченность обучающихся в мероприятия социального направления и добровольческой деятельности способствует формированию ценностей, включающих партнерство, ответственность и внимание к окружающим. Благодаря программам, посвященным социальной деятельности, обучающиеся получают возможность распознать насущные вопросы общества и осмыслить собственную задачу в их преодолении.

Результативность подтвердили следующие способы: моделирование учебных ситуаций через симуляционные упражнения; рассмотрение жизненных событий с помощью нарративных приемов; деятельность, связанная с участием в волонтерских инициативах, направленная на взаимодействие с детьми из приютов.

Изучение Караковского В. А. [4] продемонстрировало, что вовлечение в общественные инициативы способствует увеличению эмпатии на 42 %, уровня ответственности – на 38 %, а профессиональной самоидентификации – на 51 %.

4.3. Значение педагогического коллектива Определяющими моментами выступают: личностный образец педагога; коммуникативный характер взаимодействия; поддержание субъектного положения обучающегося. Согласно результатам опроса (n = 800), 73 % обучающихся констатируют, что «ценностные ориентиры преподавателя воздействуют на их мировоззрение».

5. Мониторинг и оценка сформированности ценностных ориентаций

5.1. Показатели и мерила. Применяются следующие: когнитивный показатель – измерение осведомленности о ценностях с помощью шкалы, охватывающей от 0 до 10 баллов; мотивационная мера – оценка значимости ценностей, базирующаяся на методике, разработанной М. Рокичем; а также активность в работе – внедрение на практике, контролируемое посредством наблюдения.

5.2. Диагностические приемы охватывают: опросник «Ценностные ориентации», разработанный О. И. Мотковым в 2009 году; методику «Незавершенные предложения», предназначенную для выявления неосознанных установок; а также портфолио, отражающее индивидуальные достижения.

6. Проблемы и вызовы

Вопреки разнообразию способов и приемов формирования системы ценностных ориентиров у обучающихся педагогических направлений, наблюдаются конкретные трудности и вызовы:

6.1. Традиционные ценности подвергаются критическому восприятию со стороны современных учащихся, что способно вызвать у них внутренние противоречия. Необходимо обеспечить возможность для открытого диалога по этим темам, исключая при этом осуждающие реакции.

6.2. Воздействие информационных технологий. При возрастании длительности пребывания в сети и платформах социальных коммуникаций учащиеся способны подвергаться воздействию разнообразных концепций и взглядов на мир. Следовательно, учреждения, занимающиеся обучением, нуждаются в создании курсов медиа-грамотности с целью развития умений критически оценивать информацию.

6.3. Отсутствие опыта в практической работе. У большинства учащихся наблюдается дефицит практической деятельности в педагогической сфере, что затрудняет выработку прочных ценностных ориентиров. Для гарантирования полноценной практики требуется укрепление сотрудничества между учебными организациями и образовательными структурами.

7. Проблемы и перспективы

7.1. Главными сложностями в студенческой среде выступают разнообразие ценностных ориентиров, ограниченная методическая подготовка педагогов, а также недостаточная интеграция теоретических знаний с практическими навыками.

7.2. Перспективы в области цифрового становления воспитания ценностей связаны с применением VR-симуляторов; организацией сетевого

взаимодействия между высшими учебными заведениями и школами; а также участием в международных инициативах, направленных на обмен практиками в сфере ценностей.

Заключение

Процесс формирования у будущих преподавателей системы ценностных ориентиров – комплексный ход, который нуждается в объединении ценностного содержания с учебным механизмом; использовании интерактивных подходов; обеспечении воспитательной атмосферы в высшем учебном заведении; а также отслеживании изменений в ценностных установках. Достижение высокой результативности обусловлено согласованностью познавательных, эмоциональных и поведенческих составляющих, плюс опорой на личностноориентированную методику. Лишь при таком подходе оказывается возможной подготовка компетентных профессионалов, способных продуктивно взаимодействовать с молодым поколением и привносить положительный эффект в прогресс общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Москва : Изд-во «Юрайт», 2023. 337 с.

2. Дьяченко М. И., Кондыбович М. И. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ, 1978. 383 с.

3. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Актуальные проблемы исторического материализма. М. : Политиздат, 1986. 224 с.

4. Караковский В. А. Воспитание для всех [Текст] : научно-популярная литература. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.

5. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1996. № 4. С. 35–44.

6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция [Текст] : [коллективная монография] / [В. А. Ядов и др.]; М-во образования и науки Российской Федерации, Нац.

исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», ФГНУ Центр социологических исслед., Ин-т социологии РАН. 2-е расш. изд. Москва : ЦСП и М, 2013. 374 с.

7. Ходырев А. М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 20–30.

Ревягина Т. А. Формирование ценностных ориентаций у студентов педагогических специальностей: сущность, механизмы и педагогические условия

Аннотация. Задача проведенного в статье изучения сводилась к рассмотрению природы, устройства и инструментов становления ценностных ориентиров у учащихся педагогических направлений. Рассмотрение дает возможность выделить результативные педагогические предпосылки данного комплексного хода: включение ценностного компонента в учебную деятельность; внедрение интерактивных приемов; формирование воспитательного окружения в высшем учебном заведении; наблюдение за изменением ценностных установок.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, студенты, педагогические специальности.

Revyagina T. A. The formation of value orientations among students of pedagogical specialties: the essence, mechanisms and pedagogical conditions

Abstract. The purpose of the research presented in the article was to study the essence, structure and mechanisms of the formation of value orientations among students of pedagogical specialties. The analysis allows us to identify the effective pedagogical conditions of this system process.: integration of value content into the educational process; application of interactive methods; creation of an educational environment of the university; monitoring the dynamics of value attitudes.

Keywords: value orientations, values, students, pedagogical specialties.

Рудковская Инесса Валериевна

г. Горловка, Россия

УДК 37.03

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

За последние 20 лет в России произошли не только важные позитивные изменения, но и деструктивные процессы, негативно сказавшиеся на нравственности, гражданской позиции и социальной жизни. Духовная разобщенность, утрата авторитета ценностей старших и отсутствие четких жизненных ориентиров у молодежи стали причинами тревожных показателей. В государстве еще не до конца решена проблема с наличием социальных сирот, разводов, самоубийств среди молодежи, а также по уровню смертности от алкогольной и наркотической зависимости. Оставляет желать лучшего и демографическая ситуация в стране.

Стремительное разрушение советской идеологической парадигмы, вместе с поспешным заимствованием западных социокультурных моделей и напористым проникновением ценностей рыночной экономики, спровоцировало деградацию ряда фундаментальных морально-этических принципов и аксиологических ориентиров. Современные медиаплатформы – телевидение, кинематограф, рекламная индустрия, глобальная сеть Интернет – долгое время активно транслировали образцы поведения, доминирующим среди которых являлось стремление к обогащению и достижению успеха любыми средствами.

Деградация роли школы как основного института формирования нравственных ориентиров и гражданского самосознания, в условиях неспособности семьи компенсировать данный дефицит, создает предпосылки для формирования у подрастающего поколения размытой идентичности и склонности к этическому релятивизму, особенно в условиях информационного перенасыщения. Современное искажение ценностных установок в российском обществе является прямым следствием недостаточного внимания к системе

образования в 1990-е годы и отсутствия целенаправленной государственной политики по конструированию и трансляции единой системы ценностей [2].

Кризис духовно-нравственных идеалов в современном обществе – явление, которое, по некоторым представлениям, влияет на мировоззрение подрастающего поколения, деформирует представления о нравственных нормах и уничтожает духовность. Это проявляется в искажении представлений о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме [3].

В Послании 2025 г. Президента РФ Федеральному собранию В. В. Путин выделил основные социальные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу национального самосознания: Конституцию страны и систему образования, прежде всего, общеобразовательную школу.

Государство способно осуществлять надзор за соблюдением Конституции, консолидируя общество на основе содержащихся в ней ценностей и приоритетов. Однако, это всего лишь соблюдение определенных правил поведения, которые не всегда личностными убеждениями человека, принимаются и выполняются им сознательно, добровольно, по совести, и нравственному долгу. Если гражданин лишен духовно-нравственных основ (честности, доброты, искренности, милосердия), уже по той причине, что никто (за исключением, может быть, родителей) его в них не воспитывал, то и законы исполняться не будут.

Формирование россиянина как гражданина и патриота в значительной степени зависит от общеобразовательной школы. Несмотря на то, что ценностные ориентиры зарождаются в семье, в кругу друзей, на службе, в профессиональной деятельности, а также под влиянием медиа и культуры, именно школьная среда предоставляет наиболее комплексный и последовательный подход к их воспитанию. Школьный возраст является критическим для развития эмоционально-ценностной сферы, духовно-нравственных основ и гражданской позиции, поскольку упущенное в этот период трудно наверстать в дальнейшем. Детские переживания и усвоенные

знания отличаются прочностью. Особую значимость имеют этапы перехода между возрастными ступенями: от дошкольного к школьному, от младшего школьного к подростковому и далее к юности. Л. С. Выготский подчеркивал, что эти переходы сопровождаются фундаментальными изменениями в системе потребностей, мотиваций и пересмотром ценностей [4]. Ученый внес огромный вклад в теорию духовно-нравственного воспитания человека через культурно-историческую концепцию, которая подчеркивает важность социального взаимодействия в воспитании. Л. С. Выготский рассматривал нравственное развитие ребенка как присвоение исторически выработанных форм поведения, а главной целью нравственного воспитания считал связь человека с жизнью, с задачами, которые он считает своими и в решение которых активно включается [8].

Современная образовательная система придает первостепенное значение духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся, рассматривая это как важную социальную задачу. Закон «Об образовании в РФ» [1] выделяет духовно-нравственное воспитание как ключевой приоритет государственной образовательной политики, направленный на укрепление единства российского общества, формирование гражданской идентичности и общих моральных основ национального самосознания. Эти идеи стали фундаментом для Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В частности, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», являющаяся основополагающим документом этих стандартов, подчеркивает, что новая российская школа должна играть ведущую роль в социокультурной модернизации общества, способствуя личностному и духовно-нравственному развитию каждого ученика.

Суть духовно-нравственного развития и воспитания человека формируется на основе ключевых национальных ценностей. Ее конкретное содержание и вектор зависят от того, какие ценности преобладают в обществе и насколько эффективно они передаются новым поколениям.

В этом процессе педагогика играет ключевую роль.

Сегодня государство и общество стремятся воспитать у подрастающего поколения активную гражданскую позицию и ответственность за свою страну.

Общее образование, работая в сотрудничестве с другими социальными институтами, является главным инструментом педагогического влияния на духовно-нравственное становление гражданина России. При этом именно педагогический коллектив школы, опираясь на отечественные традиции и собственный опыт, определяет конкретные методы и пути достижения этих целей.

Деятельность школ и содержание духовно-нравственного воспитания должны быть направлены на реализацию приоритетов, установленных обществом и государством. Система общего образования призвана формировать у учащихся гражданственность, помогать им усваивать национальные и общечеловеческие ценности и применять их в жизни.

В рамках общего образования формирование духовно-нравственных качеств у российских граждан происходит через целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого учащиеся осознанно усваивают и принимают ценности: семейные, региональные, национальные (включая традиционные религиозные), общероссийские и общемировые.

Этот процесс начинается в семье, где закладываются основы гражданского поведения, отражающиеся затем в общественной жизни. Далее, человек осознанно принимает традиции и ценности своего родного края – села, города, региона, наполняя конкретным смыслом понятия «малая родина» и «Отечество» через личный опыт и окружение.

Следующий этап – это принятие богатой культуры и духовных традиций многонационального народа России, которые формируют основу российской идентичности, подобно корням могучего дерева. Глубокое понимание своих этнокультурных корней, полученное с рождения, является важным шагом в развитии гражданского самосознания.

В конечном итоге, высшей ступенью духовно-нравственного развития и гражданского воспитания россиянина становится формирование российской

гражданской идентичности. Это происходит, когда человек активно осваивает и ценит культурное наследие своей страны и ее многонационального народа, осознавая их единство и солидарность в общей судьбе России.

Современная школа является сегодня является тем местом, где активно формируется национальная идентичность гражданина Российской Федерации, а классный руководитель играет ключевую роль в формировании личности каждого ребенка, реализуя в своей работе с обучающимися школы цикл внеурочных занятий, проект Минпросвещения РФ «Разговоры о важном» [7], направленный на воспитание гражданина России, который был запущен 5 сентября 2022 года. Занятия проводятся в школах еженедельно по понедельникам в формате классного часа, часто после церемонии поднятия флага и исполнения гимна. Программа охватывает учеников с 1-го по 11-й класс. Официальные цели занятий – формирование российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к традиционным духовно-нравственным ценностям, исторической памяти и единству народов России.

Темы занятий «Разговоры о важном» связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России и затрагивают общие вопросы, касающиеся всех сфер общественной жизни, например, норм коллективных взаимоотношений, преемственности поколений, финансовой грамотности; проблемы общечеловеческих ценностей, где рассматриваются моральные и этические категории, например, счастье, уважение, взаимопомощь. Классные руководители на занятиях затрагивают также темы о выдающихся личностях, которые внесли или вносят весомый вклад в культуру и будущее страны и проводят беседы с учениками о значимых памятных событиях – государственных и профессиональных праздниках и юбилеях.

Для успешной воспитательной работы классному руководителю необходимо активно применять широкий спектр методов и форм, включающих как проверенные временем, так и совершенно новые подходы. Чем больше таких инструментов и чем они привлекательнее для школьников, тем выше будет результат. Среди них могут быть диалоги и дискуссии, дебаты и ролевые игры,

обучающие тренинги, познавательные экскурсии, встречи с интересными людьми, а также различные конкурсы, турниры и виды общественно значимого или творческого труда. В основе современной воспитательной системы лежат передовые технологии, которые как эффективный инструмент способствуют формированию у учащихся позитивного социального опыта – опыта взаимодействия, коммуникации и совместной деятельности.

Все официальные материалы «Разговоров о важном» размещены на сайте «Единое содержание общего образования» [6]. Здесь можно найти методические рекомендации, сценарии, видео, плакаты, презентации и интерактивные задания к урокам.

С января 2025 года организационно-методическое сопровождение реализации цикла занятий «Разговоры о важном» по поручению Минпросвещения России обеспечивает Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания».

Для успешного воспитания важно, чтобы классный руководитель применял широкий спектр методов и форм работы с учениками, сочетая традиционные подходы с инновационными. Чем больше таких разнообразных и привлекательных для детей активностей, тем эффективнее они способствуют развитию. Это могут быть как беседы и обсуждения, так и игры, тренинги, экскурсии, встречи, конкурсы, а также различные виды общественно полезной и творческой деятельности. Современные воспитательные системы опираются на передовые технологии. Воспитательные технологии как ключевой инструмент, позволяют достичь значимых результатов, в первую очередь – сформировать у учащихся позитивный социальный опыт, который проявляется в их умении взаимодействовать, общаться и работать в команде. Системообразующие компоненты воспитательных технологий включают: диагностику, целеполагание, проектирование, конструирование, организационно-деятельностный и контрольно-управленческий аспекты.

Сегодня российская школа активно внедряет современные воспитательные технологии, охватывающие широкий спектр направлений, включающих:

1. Медиатехнологии: использование телевизионных форматов, таких как ток-шоу, круглые столы и творческие портреты.

2. Цифровые и информационно-коммуникационные технологии: создание презентаций, сайтов, банков идей, видеосюжетов, фото- и видеоархивов, а также активное использование Интернета.

3. Интерактивные и развивающие методы: нестандартные подходы, включающие импровизацию, интеллектуальные марафоны, социальное проектирование, исследовательскую деятельность, проектные методики и дидактические игры.

4. Личностно-ориентированные и здоровьесберегающие подходы: технологии, направленные на сохранение здоровья, индивидуальное развитие, экологическое образование.

5. Современные образовательные инструменты: кейс-технологии, арт-технологии, шоу-технологии (публичные конкурсы, КВН).

6. Коммуникативные и групповые формы работы: групповая проблемная работа (разработка проектов), диалоговые технологии (диспуты, дискуссии, дебаты), индивидуальный диалог «педагог – воспитанник», тренинги общения.

7. Визуальные информационные средства: «информационное зеркало» (стенды, объявления).

Все инновации в воспитании не являются отказом от устоявшихся принципов, а актуализируются в новых реалиях. Они помогают вырастить гражданина, который умеет добиваться личного успеха, не противореча интересам общества; сохраняет идентичность и патриотизм в глобализированном мире и готов вносить вклад в устойчивое развитие России.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно констатировать, что после десятилетий перерыва, российские школьники теперь получают систематическое и углубленное представление о развитии высоконравственной

личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Этот процесс вовлекает учеников, их родителей и учителей в совместное осмысление ключевых жизненных дилемм: что значит быть человеком, каков истинный смысл жизни, почему важно стремиться к добру и избегать зла, как выстраивать здоровые взаимоотношения. Учителя на уроках компетентно и вдумчиво беседуют с детьми о моральных принципах, нравственных ценностях, духовном развитии, их влиянии на личность, семью и социум. Они затрагивают темы души, совести, ответственности и помогают понять глубокий смысл вечных нравственных заповедей, объясняя, как нравственность способствует созиданию и процветанию, а ее отсутствие – ведет к упадку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, … , от 28.11.2025 N 441-ФЗ, от 15.12.2025 N 474-ФЗ, от 15.12.2025 N 490-ФЗ, от 29.12.2025 N 539-ФЗ, от 29.12.2025 N 570-ФЗ). Текст электронный URL : https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503791 (дата обращения 05.02.2026).
2. Арсеньев А. С. Глобальный кризис и личности (размышления философа) // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 10. С. 4–26.
3. Юревич А.В. Психологическое состояние современного российского общества: новые оценки // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 32–45.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1982. 488 с.
5. Германова Е. А. Стимулирование учащихся к духовному развитию // Воспитание школьников. 2012. № 3. С. 27–31.

6. Единое содержание общего образования. Текст электронный URL : https://edsoo.ru/ (дата обращения: 06.02.2026).

7. Разговоры о важном (Официальный сайт). Текст электронный URL : https://разговорыоважном.рф/ (дата обращения: 05.02.2026).

8. Серых А. Б., Букша Л. Ф. Идеи Л. С. Выготского в контексте духовно-нравственного развития студентов-психологов. Текст: электронный. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/idei-l-s-vygotskogo-v-kontekste-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-studentov-psihologov/viewer (дата обращения:07.02.2026).

Рудковская И. В. Формирование духовно-нравственных ценностей у школьников

Аннотация. Автором статьи проанализированы особенности духовно-нравственного развития подрастающего поколения в современном российском обществе. Обозначена роль школы в решении проблем духовно-нравственного воспитания школьников и намечены пути решения этих проблем, направленных на духовно-нравственное оздоровление российского общества с помощью современных воспитательных технологий.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственное оздоровление, гражданская идентичность, воспитательные технологии.

Rudkovskaya I. V. Formation of spiritual and moral values in schoolchildren

Abstract. The author analyzes the characteristics of the spiritual and moral development of the younger generation in contemporary Russian society. The role of schools in addressing the issue of spiritual and moral education of schoolchildren is outlined, as well as ways to address these issues, aimed at the spiritual and moral healing of Russian society using modern educational technologies.

Keywords: spiritual and moral education, spiritual and moral development, spiritual and moral healing, civic identity, educational technologies.

Диана Сергеевна Фоменко

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов В. Н.

г. Горловка, Россия

УДК 371.1

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Современная система образования, ориентированная на раскрытие личностного потенциала каждого ребенка, остро нуждается в учителях, не только владеющих актуальными методиками, но и обладающих устойчивой системой профессиональных ценностей. Психолого-педагогические классы (ППК) как форма ранней профессионализации выполняют ключевую роль в решении этой задачи [4]. Их главная цель – не просто передать сумму знаний о педагогике и психологии, а способствовать становлению ценностно-смысловой позиции будущего специалиста. Формирование педагогических ценностей становится центральным звеном в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, позволяя им осознать социальную значимость и личностный смысл педагогической деятельности.

Педагогические ценности представляют собой социально и профессионально обусловленные устойчивые образования, выступающие в качестве эталонов, регулирующих профессиональную деятельность и поведение учителя [1]. Они являются внутренним, личностно принятым стандартом, на основе которого осуществляется оценка событий, принимаются решения и выстраивается взаимодействие с учащимися, коллегами, родителями.

В структуре педагогических ценностей можно выделить несколько взаимосвязанных групп. Центральное место занимают гуманистические ценности, составляющие идеологическое ядро профессии. К ним относятся: ценность личности ребенка, то есть признание безусловной ценности каждого учащегося, его права на уважение, индивидуальность и саморазвитие; вера в возможности ребенка как убежденность в потенциале каждого ученика, ориентация на создание ситуаций успеха; а также любовь к детям, понимаемая

как эмоционально-положительное отношение к воспитанникам, лежащее в основе доверительного общения. Следующую группу образуют социально-ответственные ценности, определяющие гражданскую позицию педагога. Это социальная ответственность, то есть осознание общественной значимости своего труда, понимание роли образования в будущем страны, и профессиональный долг как внутренняя потребность добросовестно и качественно выполнять свои обязанности. Важную роль играют ценности профессионального развития и творчества, такие как непрерывное самообразование, установка на постоянное расширение профессионального кругозора и совершенствование мастерства; творчество в педагогической деятельности, стремление к новаторству, поиску нетрадиционных решений педагогических задач; и, наконец, коллегиальность и сотрудничество как ценность командной работы, обмена опытом и взаимоподдержки [5].

Формирование этой ценностной системы у обучающихся ППК – не спонтанный, а целенаправленный и динамичный процесс, требующий специально организованного педагогического воздействия. Эффективное формирование педагогических ценностей возможно лишь в специально созданной образовательной среде, которая выступает как пространство диалога, проб и рефлексии. Ключевыми условиями являются, во-первых, интеграция теоретического курса с практико-ориентированной деятельностью, поскольку усвоение ценностей происходит не на уровне знаний, а на уровне личностного опыта. Поэтому программа ППК должна включать не только лекции по педагогике и психологии, но и обязательный блок реальных или моделируемых педагогических проб. Во-вторых, необходимо создание атмосферы доверительного диалога и сотрудничества. Отношения между педагогом-куратором и обучающимися, а также внутри самого класса должны строиться на принципах взаимоуважения, партнерства и открытости. Именно в такой среде становление гуманистических ценностей происходит естественно. В-третьих, важнейшим условием является наличие подлинного примера – педагога-наставника. Личность куратора психолого-педагогического класса, его

ценностные ориентации и профессиональное поведение являются мощнейшим фактором влияния. Встречи с уважаемыми практикующими учителями, мастерами своего дела, также выполняют эту функцию [6]. В-четвертых, требуется организация систематической рефлексивной деятельности. Осознание и присвоение ценностей невозможно без анализа собственных переживаний, мотивов и поступков. Ведение профессиональных дневников, проведение рефлексивных кругов после педагогических проб, обсуждение дилемм – важнейшие инструменты для этого.

Работа по формированию ценностей должна быть системной и использовать широкий арсенал активных методов. Среди методов организации ценностного взаимодействия можно выделить диалоговые формы, такие как дискуссии, дебаты на темы профессиональной этики, например, о границах допустимого воздействия учителя или конфликте интересов, а также сократические беседы, позволяющие прийти к ценностным выводам самостоятельно. Важным методом является разбор педагогических кейсов, то есть анализ реальных или смоделированных проблемных ситуаций из школьной жизни, что способствует проектированию ценностно-сообразного поведения. Например, кейс на тему того, как поступить, если ты заметил, что талантливый ученик списывает, затрагивает ценности справедливости, доверия и веры в возможности ребенка.

К методам организации социально и профессионально значимой деятельности относятся, прежде всего, педагогические пробы или практики. Это основной метод, при котором старшеклассники под руководством наставника пробуют себя в роли вожатого в младших классах, помощника учителя, организатора досугового мероприятия. Именно в реальном взаимодействии с детьми проверяются и закрепляются гуманистические установки. Другим действенным методом является социально-педагогическое проектирование, то есть разработка и реализация проектов, направленных на помощь другим, например, проект по совместному чтению для дошкольников или проект по адаптации пятиклассников. Это формирует социальную ответственность и

ценность служения. Схожую роль играет волонтерская деятельность в образовательных, социальных или инклюзивных учреждениях. Среди рефлексивных и оценочных методов важное место занимает ведение портфолио профессионального роста, где фиксируются не только достижения, но и размышления о трудностях, этических дилеммах, личных открытиях. Метод рефлексивного круга после проведенного мероприятия, где каждый отвечает на вопросы о своих чувствах, трудностях и открытых педагогических принципах, также крайне эффективен. Написание сочинения-эссе на темы, связанные с идеальным образом учителя или смыслом педагогической профессии, способствует глубокому личностному осмыслению [2].

Процесс формирования ценностей носит поэтапный характер [3]. Первый этап – это этап первичного ознакомления и эмоционального отклика, который соответствует началу обучения в десятом-одиннадцатом классе. Через лекции, встречи, фильмы о школе у старшеклассников формируется первоначальный образ профессии, возникает эмоциональное отношение, будь то принятие или отторжение. Задача педагога на этом этапе – создать яркий, привлекательный и правдивый образ профессии. Второй этап – это этап ценностного осмысления в деятельности, который продолжается в течение всего обучения. В ходе педагогических проб и проектов абстрактные ценности, такие как необходимость уважать ребенка, сталкиваются с реальностью. Возникают внутренние противоречия, которые разрешаются через рефлексию и диалог с наставником. Это ключевой этап присвоения ценностей, их перевода из внешне заданных во внутренне принятые. Третий этап – это этап интеграции и устойчивой ориентации, который приходится на конец обучения. Ценности начинают выступать как внутренние регуляторы поведения и выбора. Старшеклассник может аргументированно объяснить свой профессиональный выбор, основываясь не на внешней привлекательности профессии, а на внутренних убеждениях. На этом этапе формируется основа будущей профессиональной позиции.

Таким образом, формирование педагогических ценностей у обучающихся ППК – это сложный, многомерный процесс, требующий системного подхода. Он не может быть сведен к информационным сообщениям о том, что такое хорошо. Его сердцевина – в организации специальной ценностно-ориентированной образовательной среды, где теория неразрывно связана с практикой, диалог ведет к осмыслению, а рефлексия превращает опыт в личностное убеждение. Успешность этой работы определяет не только качество будущих педагогических кадров, но и в долгосрочной перспективе – гуманистический вектор развития всей системы образования. Инвестируя ресурсы в ценностное становление старшеклассников в психолого-педагогических классах, общество инвестирует в культуру взаимоотношений в школе завтрашнего дня, где учитель будет не транслятором информации, а носителем и проводником высоких гуманистических идеалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бездухов В. П. Ценностные ориентации учителя: сущность, структура, механизмы формирования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 7–18.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2020. 487 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2019. 320 с.
4. Психолого-педагогические классы: модель, программа, методическое сопровождение / Под ред. Т. В. Черниковой. М. : Перспектива, 2021. 198 с.
5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2020. 576 с.
6. Щуркова Н. Е. Ценностные отношения в воспитательном процессе // Педагогика. 2017. № 3. С. 44–49.

Фоменко Д. С. Формирование педагогических ценностей обучающихся психолого-педагогических классов

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме целенаправленного формирования педагогических ценностей у старшеклассников, обучающихся в

психолого-педагогических классах. Рассматривается сущность и структура педагогических ценностей как ядра профессиональной позиции будущего учителя. Автор анализирует ключевые ценности, такие как гуманизм, ответственность, уважение к личности ребенка, и предлагает конкретные психолого-педагогические методы и условия их формирования через систему учебной и внеурочной деятельности, педагогические пробы и рефлексивную практику. Материал представляет практический интерес для педагогов, кураторов психолого-педагогических классов и исследователей в области профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, педагогические ценности, профессиональное самоопределение, гуманистическая направленность, педагогические пробы, ценностное воспитание, старшеклассники.

Fomenko D. S. Formation of Pedagogical Values among Students of Psychological and Pedagogical Classes

Abstract. The article addresses the pressing issue of the purposeful formation of pedagogical values among high school students enrolled in psychological and pedagogical classes. The essence and structure of pedagogical values as the core of the future teacher's professional stance are examined. The author analyzes key values, such as humanism, responsibility, and respect for the child's personality, and proposes specific psychological and pedagogical methods and conditions for their formation through a system of curricular and extracurricular activities, teaching trials, and reflective practice. The material is of practical interest to teachers, supervisors of psychological and pedagogical classes, and researchers in the field of professional teacher education.

Keywords: psychological and pedagogical classes, pedagogical values, professional self-determination, humanistic orientation, teaching trials, value education, high school students.

Святослав Владимирович Хорьяков

г. Горловка, Россия

УДК 37.017.4

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОДВИГА СТУДЕНТОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЕ ВРЕМЯ

Актуальность проблемы вызвана необходимостью усиления борьбы с попытками фальсификации исторических фактов, важностью формирования у молодежи устойчивой гражданской позиции, патриотического сознания, вовлечения студентов в конструктивную деятельность. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее – Указ № 809), приоритетным направлением государственной политики является воспитание у граждан чувства патриотизма, гражданственности и ответственности за судьбу страны [3]. В этой связи, особое значение приобретает формирование у молодежи культуры подвига, определяемой как готовность к самоотверженным осознанным действиям во имя общества и Родины.

Также отметим, что историческая память о подвигах предков, отраженная в произведениях литературы и искусства, в материальных свидетельствах истории (например, памятниках и мемориалах), выступает важнейшим компонентом национальной идентичности и способствует формированию чувства гордости за свою страну. Как подчеркивается в статье 12 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «…образовательные программы должны обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе традиционными российскими духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [2]. Воспитание уважения к истории и героям прошлого является важным условием для формирования ценностного отношения к подвигу как нравственному идеалу.

Культура подвига не ограничивается проявлениями героизма в экстремальных ситуациях. Она включает в себя гражданскую ответственность, инициативность, готовность к решению социальных проблем, участие в волонтерской деятельности и оказании помощи нуждающимся. Активное участие студентов в социально ориентированных проектах и гражданских инициативах, в соответствии с Концепцией развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р, способствует формированию у них необходимых компетенций для реализации принципов культуры подвига [1].

Анализ существующих практик показывает, что традиционные формы воспитательной работы (лекции, семинары, кураторские часы), не всегда приводят к желаемому результату в формировании у студентов ценностного отношения к подвигу. Например, результаты социального исследования «Методики диагностики и критериев оценки эффективности патриотического воспитания школьников», разработанной коллективом Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН показывают, что «лишь 52,3 % обучающихся демонстрируют среднюю вовлеченность в патриотическую деятельность университета, 40,4 % – низкую вовлеченность, и только 7,3 % – высокую вовлеченность» [10]. В этой связи, актуальным представляется поиск и внедрение новых, более интерактивных и вовлекающих форм внеаудиторной деятельности, таких как симуляции, ролевые игры, дебатные клубы и волонтерские проекты, позволяющих студентам не только получить знания, но и прочувствовать, осознать и применить на практике принципы культуры подвига. Но не только названные формы. На наш взгляд, обязательным условием его формирования должно быть вовлечение в процесс патриотического воспитания участников и ветеранов Специальной военной операции.

Важность усиления воспитательной работы с молодежью, формирования у нее гражданской идентичности, чувства патриотизма и готовности к защите

интересов страны закреплена в ряде стратегических документов, таких как Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Формирование культуры подвига прямо соответствует целям и задачам, обозначенным в Стратегии, таким как развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей активной гражданской позицией и чувством ответственности за судьбу страны.

Анализ научной литературы показывает, что, несмотря на признание важности формирования культуры подвига у молодежи, теоретические и практические аспекты реализации этого процесса в контексте внеаудиторной деятельности студентов вузов остаются недостаточно разработанными. Требуется разработка научно обоснованных подходов, моделей и методик, учитывающих специфику современной молодежной среды, возможности и ограничения внеучебной деятельности, а также современные образовательные и воспитательные технологии, способствующие эффективному формированию культуры подвига у студентов.

Цель статьи состоит в теоретическом анализе проблемы формирования культуры подвига у студентов во внеаудиторное время.

Как отмечают отечественные ученые (И. А. Ильин, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский), культура подвига представляет собой сложную интегративную личностную конструкцию, характеризующуюся взаимосвязанной системой аксиологических ориентаций, развитым комплексом морально-этических качеств, сформированной готовностью и способностью к самоотверженным действиям. Данный вид деятельности направлен на защиту жизни, здоровья и достоинства индивидуума, а также общественно значимых ценностей, основываясь на профессиональных компетенциях и выраженном чувстве личной ответственности. Культура подвига проявляется в осознанном выборе деятельности, имеющей выраженную социальную значимость, активной гражданской позиции и последовательном стремлении к поступательному самосовершенствованию. Основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский считал, что чувство

национального самосознания человека, его любви к Родине составляют нравственную основу личности гражданина.

Аксиологические ориентации (гуманизм, справедливость, служение обществу) выступают в качестве фундаментального компонента культуры подвига. Согласно З. Фрейду, «*Героизм – это не просто проявление мужества, но и нравственный выбор, основанный на глубоком осознании ценности жизни и готовности к самопожертвованию во имя высших целей*» [11]. Следовательно, аксиологические ориентации детерминируют мотивацию к активности, ориентированной на благо индивидуумов и социума, а не исключительно на удовлетворение эгоцентрических потребностей. В рамках образовательного процесса формирование данных ориентаций представляет собой целенаправленную деятельность, направленную на становление личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, такие как добро, справедливость, истина и красота [9]. Готовность к совершению альтруистических действий, предполагающих личное самоотречение, представляет собой многокомпонентную конструкцию, включающую не только владение необходимыми профессиональными компетенциями и знаниями, но и высокий уровень психологической резильентности, а также когнитивные способности к оперативному анализу ситуаций и принятию обоснованных решений в условиях временной дефицитности и повышенного риска [6; 7].

Исходя из этого, развитие готовности и способности к самоотверженным действиям требует специализированной подготовки, включающей моделирование сценариев экстремального характера. Важно подчеркнуть, что подвиг, совершаемый во имя Родины, является высшим проявлением патриотизма, требующим от индивидуума максимальной самоотдачи и готовности к жертвам ради общего блага [5].

В контексте профессиональной деятельности (например, в сфере здравоохранения, аварийно-спасательных работ или военной службы) наличие развитых профессиональных компетенций является необходимым условием для избежания неоправданных рисков. Кодекс профессиональной этики врача,

например, утверждает, что «профессиональная этика – это совокупность моральных норм и принципов, регулирующих поведение специалистов в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей». Компетентность в сочетании с развитым чувством личной ответственности гарантирует, что специалист будет действовать в рамках профессиональных стандартов и этических норм в любых, даже самых сложных ситуациях.

Проактивная гражданская позиция как элемент культуры подвига предполагает готовность к участию в общественной жизни и деятельности, направленной на защиту интересов социума и соблюдение принципов социальной справедливости. Т. Парсонс утверждает, что «гражданская ответственность – это осознанное выполнение своих обязанностей перед обществом и государством, а также активное участие в общественной жизни» [8]. Следовательно, проактивная гражданская позиция реализуется через участие в волонтерских инициативах, акциях гражданского протеста (осуществляемых в рамках правового поля) и иных формах общественно полезной деятельности.

Формирование культуры подвига у студентов высших учебных заведений рассматривается как актуальная задача, обусловленная вызовами современной социокультурной среды. Успешность ее решения детерминируется применением системного и научно обоснованного подхода к организации внеаудиторной работы, направленной на развитие ценностных ориентаций, морально-этических качеств, предопределяющих готовность к самоотверженным действиям.

Критический анализ существующих форм внеаудиторной деятельности в вузах выявляет их недостаточную эффективность в контексте формирования культуры подвига. Альтернативные формы обладают значительным потенциалом, однако требуют существенной методической доработки и расширения масштаба. Внедрение системы мониторинга и оценки внеаудиторной деятельности является необходимым условием повышения ее результативности.

Теоретико-методологической основой для отбора наиболее эффективных форм и методов послужили положения деятельностного подхода и результаты

эмпирических исследований. В качестве приоритетных выделены следующие формы.

Волонтерские проекты способствуют развитию эмпатии и альтруизма, формируя готовность к самопожертвованию. Например, проект «Память поколений» (НИУ ВШЭ). Установлена статистически значимая корреляция между участием в волонтерских проектах и уровнем гражданской ответственности. Такую корреляцию показывает также участие студентов в деятельности военно-патриотических клубов и центров, созданных и успешно функционирующих в университетах. В контексте формирования культуры подвига у студентов во внеаудиторное время готовность к действиям в экстремальных ситуациях выступает ключевым фактором, способствующим трансформации моральных установок в реальные поведенческие паттерны, направленные на достижение общественно значимых целей, в том числе, в экстремальных условиях. Это было подтверждено студентами – участниками и ветеранами специальной военной операции участвующими во всероссийском мероприятии, проходившем в преддверии Дня российского студента в музее Победы в январе 2026 года (автор статьи в этой встрече принимал непосредственное участие).

В заключение следует отметить, что формирование культуры подвига у студентов требует комплексной стратегии, основанной на принципах научности, системности и учета индивидуальных особенностей обучающихся. Особое внимание педагогической науки и практики должно быть сосредоточено на формировании культуры подвига у студентов, обучающихся в дистанционном формате. Систематический мониторинг и адаптация дистанционных методик к изменяющимся социокультурным условиям являются ключевыми факторами успешной реализации данной задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р. URL:

https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/ (дата обращения: 11.02.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации : Фед. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. Федерального закона от 25.12.2023 № 685-ФЗ). URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/ (дата обращения: 11.02.2026).

3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 11.02.2026).

4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (дата обращения: 11.02.2026).

5. Ильин И. А. Путь к очевидности. Москва : Директ-Медиа, 2025. 196 с. ISBN: 978-5-4475-9130-4.

6. Кольберг Л. Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco : Harper & Row, 1981. 441 p.

7. Лазарус Р. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p.

8. Парсонс Т.The social system. Glencoe, IL: Free Press, 1951. 575 p.

9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2019. 320 с. ISBN 978-5-906756-73-2, 978-5-907079-21-2.

10. Филиппов Т. Д., Данилов И. А Патриотическое воспитание в университете: измерение уровня патриотизма студентов на основе социологического опроса // Социодинамика. 2025. № 2. DOI: 10.25136/24097144.2025.2.73208 URL: https://nbpublish.com'llbrary_read_article.ptp?id=73208 (дата обращения: 11.02.2026).

11. Фрейд З. Тотем и табу. М.: АСТ, 2023. 352 с. ISBN 978-5-17-152083-0.

Хорьяков С. В. Формирование культуры подвига студентов во внеаудиторное время

Аннотация Статья анализирует формирование культуры подвига у студентов как ключевого элемента патриотического воспитания. Автор определяет культуру подвига как интегративную личностную конструкцию, включающую аксиологические ориентации, морально-этические качества и готовность к самоотверженным действиям.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, подвиг, культура подвига, внеаудиторная деятельность, студенты.

Horyakov S. V. Formation of a culture of student heroism during extracurricular activities

Abstract. The article analyzes the formation of a heroic culture among students as a key element of patriotic education. The author defines a heroic culture as an integrative personal construct that includes axiological orientations, moral and ethical qualities, and a willingness to take selfless actions.

Keywords: heroic culture, extracurricular activities, patriotic education, moral qualities.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Анна Дмитриевна Абашина
г. Санкт-Петербург, Россия
Татьяна Владимировна Бондарева
г. Орел, Россия
Шахло Садуллаевна Шарипова
г. Ташкент, Узбекистан

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Студенческие годы – это время активного развития профессионально значимых навыков и качеств, таких как профессиональное сознание и осознание себя в роли будущего профессионала. Психологические особенности студентов изучали: А. А. Гибадулина, Н. К. Лотова, М. И. Андросова, К. К. Сергеева, Ю. А. Дорофеева, Е. М. Семенова, Н. Н. Ворошилина, И. В. Никулина, И. А. Зимняя, И. С. Кон, И. Н. Кулюткин, Э. Эриксон и другие.

В науке сравнительно недавно, в 1960-х годах, студенческий возраст был признан отдельной возрастной и социально-психологической категорией благодаря исследованиям ленинградской психологической школы под руководством Б. Г. Ананьева. Этот период жизни соотносится с различными этапами развития взрослого человека и представляет собой «переходную фазу от созревания к зрелости». Включает в себя позднюю юность и раннюю взрослость, охватывающую возраст от 18 до 25 лет [1, с. 17].

Студенческий возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений. Происходит усиление сознательных аспектов поведения. В этот период происходит значительное укрепление тех качеств, которые не были

полностью развиты в старших классах, таких как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность и умение контролировать свои эмоции. Возраст от семнадцати до двадцати пяти лет является значимым этапом в жизни человека, так как в этот период происходит окончательное формирование личности и проходит основная стадия профессионализации [5, с. 78–79].

Как правило, обычный студент – это молодой человек до 25 лет, который: сосредоточен на себе; занят самоанализом; психологически изолирован и отделен от родителей; испытывает неопределенность будущего, вместе с временным характером настоящего; боится выделяться и боится растворяться в толпе [6, с. 97].

Возрастная группа 17–23 лет характеризуется активным отношением к реальности, желанием осознать себя как участника социальной жизни, определением своего места и стремлением к саморазвитию. В то же время процесс самоопределения у молодых людей в этот период может быть несколько ограниченным из-за недостатка жизненного опыта и недостаточного понимания своих нравственных ценностей и целей [3, с. 178–179]. Все это, в свою очередь, воздействует на процесс самоопределения и формирования профессиональной идентичности.

Изучая психолого-педагогические источники, мы обнаруживаем, что юношеский возраст играет ключевую роль в процессе «ценностно-смыслового самоопределения» [1; 2; 5–7]. Это означает, что именно в юности для человека самоопределение играет важнейшую роль в его жизни, а основная деятельность – учебно-профессиональная. На этом этапе мотивы, связанные с самоопределением, выбором профессии и подготовкой к самостоятельной жизни, становятся главными и наиболее сильными: 20-летний возраст – это переходный этап между юностью и началом взрослой жизни. В процессе самоопределения молодые люди формируют свою профессиональную и личностную идентичность. Юность представляет собой кризис идентичности, который включает ряд социально-индивидуальных выборов, идентификаций и самоопределений [4].

Процесс профессионального самоопределения непрерывный и сензитивный со своими «кризисами развития». Для данного процесса сензитивным является не только период ранней юности (15–17 лет), как многие приняли считать, но и период поздней юности. Это может быть выбор места в профессиональной деятельности, планирование дальнейшей своей профессиональной жизни. Студент начинает быть в данный период склонен к самоанализу, задает такие вопросы, как «Точно ли я хочу заниматься данной деятельностью?», «Нравится ли мне эта сфера?», «Какие мои профессиональные планы?», «Куда я пойду работать?» [7, с. 89–90]. Также студенческий возраст является сензитивным периодом для развития ключевых социально-формирующихся возможностей личности. Получение высшего образования существенно влияет на процесс развития. В период обучения в университете, у студентов формируются установки, определяющие мышление человека, которое характеризует профессиональную ориентацию личности. При этом пребывание в университете может привести к изменению профессиональных амбиций, пересмотру жизненных планов, разочарованию в изначальном выборе и потере интереса к предполагаемой профессии.

На разных этапах обучения студенты проходят через определенные стадии развития. На первом курсе идет период адаптации к новой среде (например, смена места жительства, образа жизни и т. д.). Также данный этап может сопровождаться ломкой прежних стереотипов насчет обучения в вузе. Студенты только начинают приобретать необходимые навыки для обучения. Могут появляться факторы кризиса профессионального самоопределения на первом курсе, который выражается в сомнениях относительно правильности сделанного выбора (например, возникают вопросы: «Правильно ли я выбрал профессию?» и т. п.).

Второй курс характеризуется усилением учебной нагрузки и развитием профессиональных навыков. Студенты продолжают изучать различные дисциплины и совершенствовать свои знания. Этап целенаправленной подготовки к избранной профессии. Обучающийся узнает профессию, выделяет

для себя что ему интересно, что нет. Возможно на этом этапе продолжение адаптации.

Третий курс – время для углубления знаний и формирования профессиональных компетенций. К этому моменту адаптационный период завершается, и система ценностей меняется. Как правило, на третьем курсе у студентов проходит производственная практика. Обучающиеся соотносят свои представления о профессии с реальной профессиональной деятельностью. В этот период возможен кризис разочарования, т. к. ожидания студентов о профессии часто не совпадают с реальностью.

На четвертом и пятом курсах (если специалитет) студенты завершают все учебные и практические задания, готовятся к защите выпускных квалификационных работ и начинают искать вакансии будущей профессиональной деятельности. В это же время они выбирают и формируют свои дальнейшие профессиональные планы (карьерные цели): продолжение обучения в магистратуре или аспирантуре, поиск постоянной работы или комбинация этих вариантов. Кроме того, выпускники начинают оценивать востребованность своей специальности на рынке труда и задают себе вопросы: «Что для меня важнее: работа по специальности или высокая зарплата?» [2].

На основе этих этапов можно выделить те, которые наиболее часто сопровождаются профессиональными кризисами, а именно, третий и четвертый курсы, когда возникает все больше вопросов относительно правильности выбора вуза, специальности и профессии. В это время юноши и девушки начинают вести более самостоятельный образ жизни и осваивают свои профессиональные роли. Именно этому периоду соответствует кризис, связанный с переходом от отсутствия определенного пути в жизни к самоопределению, переосмыслением ценностей, выбором будущей профессии и жизненных ориентиров, а также формированием собственной позиции и чувством ответственности. Некоторые студенты уже столкнулись с этой проблемой и задумались о ней ранее, хотя их не так много. Большинство все еще не определились с будущей работой. На этом этапе у них возникает множество вопросов, на которые не всегда легко найти

ответы самостоятельно [2]. В итоге, профессиональное самоопределение становится актуальнее всего для студентов на 3 и 4(5) курсах. К 3 курсу адаптация заканчивается, и начинается период разочарований. Разочарование может быть вызвано несоответствием между ожиданиями и реальностью в отношении преподавателей, изучаемых дисциплин и профессиональных перспектив. Студент все четче видит разницу между «идеальным» представлением о профессии и ее реальными характеристиками. К последним курсам у студентов встает остро вопрос о том, как им продолжить свою карьеру: остаться в рамках своей специальности или освоить новые навыки, повысить квалификацию или поступить в магистратуру. Ведь студент уже не только включает в свое сознание взрослую жизнь, но реально в ней участвует, для него особенно остро стоят вопросы выбора своего уникального пути. Столь же значимым для определения своего профессионального пути оказывается решение, принимаемое студентами после завершения бакалавриата (или специалитета), о продолжении обучения в магистратуре (или аспирантуре), поиске постоянной работы или сочетании этих возможностей.

В итоге можно заключить, что психолого-педагогические возрастные особенности студентов обуславливают высокую степень актуальности темы профессионального самоопределения для них. Это также указывает на то, что студенты как социальная группа нуждаются в психолого-педагогической поддержке процесса их профессионального самоопределения, под которой мы понимаем программно-методический комплекс с установленными целями, задачами, основанными на закономерностях профессионального самоопределения и личностного роста студентов в процессе образования. В нем представлена:

1) оценка и анализ исходного уровня и динамики социально-профессионального развития студентов;

2) оказание социально-психологической поддержки в преодолении трудностей и проблем, возникающих в ходе самостоятельного проектирования своей будущей профессиональной деятельности и поведения;

3) проведение консультаций по основным аспектам жизнедеятельности студентов;

4) психолого-педагогическая поддержка в процессе профессионального самоопределения и саморазвития, в развитии как профессионального, так и личностного потенциала обучающихся.

Основная цель психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения заключается в развитии у студентов способности к самопознанию, раскрытию своего личностного и профессионального потенциала в контексте взаимодействия с окружающим миром и другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. 22 с. (Российская психология: петербургская научная школа).

2. Бондарева Т. В. К вопросу о социальной адаптации студентов в процессе планирования их профессиональной карьеры // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Мат-лы XIX Международной научно-практической конференции. Памяти Макарени Александра Александровича, Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2018 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. С. 384–388.

3. Волосач Е. М., Абашина А. Д. Социальная активность студенчества как фактор развития воспитательной среды университета // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: Сборник научных статей IV Межд. научно-практической конф., Санкт-Петербург, 25–29 ноября 2024 года. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. С. 177–182.

4. Егорова Ю. В. Исследование мотивации студентов как фактора их социализации и профессионального становления // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: Сб. научных статей II Межд. научно-

практической конференции, Санкт-Петербург, 23–27 ноября 2020 года / Отв. редакторы С. В. Кривых, А. Д. Абашина. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 424–427.

5. Егорова Ю. В. Студенчество как особый социальный феномен // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: Сб. научных статей II Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–27 ноября 2020 года / Отв. редакторы С. В. Кривых, А. Д. Абашина. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 78–81.

6. Журавлева И. А., Гуськова Т. А, Мозеров А. А. Особенности ценностно-смыслового самоопределения личности в юношеском (студенческом) возрасте // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2024. № 3. С. 96–104.

7. Кветинский С. С., Осянин В. Н. Развитие профессионального самоопределения в студенческом возрасте // Общественные и гуманитарные науки. Военная подготовка: Мат-лы 88-й научно-технической конф. профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск, 29 января 2024 года. Минск: Белорусский государственный технологический университет, 2024. С. 88–92.

Абашина А. Д., Бондарева Т. В., Шарипова Ш. С. Психолого-педагогические особенности студенческого возраста в контексте профессионального самоопределения

Аннотация. Понимание особенностей студенческого возраста имеет важное значение для разработки эффективных стратегий психолого-педагогической поддержки студентов в процессе профессионального самоопределения. В данной статье представлены ключевые аспекты психологических и педагогических особенностей студенческого возраста, что позволило не только выявить основные факторы, влияющие на процесс

профессионального самоопределения студентов, но и актуализировало проектирование психолого-педагогических стратегий поддержки и развития студентов в университетской среде.

Ключевые слова: студенчество как возрастная и социально-психологическая категория, профессиональное самоопределение студентов.

Abashina A. D., Bondareva T. V., Sharipova S. S. Psychological and pedagogical features of student age in the context of professional self-determination

Abstract. Understanding the features of student age is important for developing effective strategies of psychological and pedagogical support for students in the process of professional self-determination. This article presents key aspects of the psychological and pedagogical features of student age, which allowed not only to identify the main factors affecting the process of professional self-determination of students, but also to actualize the design of psychological and pedagogical strategies for supporting and developing students in the university environment.

Keywords: students as an age and socio-psychological category, professional self-determination of students.

Ольга Юрьевна Амелина

г. Орел, Россия

УДК 378.018.54

КРОСС-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДИЗАЙНЕРОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Дизайн, представляя собой уникальный вид проектно-художественной деятельности, по мнению ученых в области дизайна и дизайн-образования, не имеет четких предметных границ (О. И. Генисаретский, В. Л. Глазычев, А. Н. Лаврентьев, В. Ф. Сидоренко и др.). Это рождает убеждение, что дизайнер

всегда работает на «пересечении» разных культур, материалов, тенденций, техник, аспектов, количество которых и связи между ними неизменно расширяются и усложняются.

Междисциплинарная сущность дизайна и соответствующего направления подготовки специалистов в дизайн-сфере обуславливается совокупностью положений. Во-первых, изменяется объект дизайн-деятельности. Если раньше дизайнер преимущественно работал с отдельными, относительно изолированными объектами дизайна (плакат, предмет, модель, макет страницы), то сегодня в его профессиональном поле вплетены комплексные системы, опыт пользователя, взаимодействие с фактурой, сервисом или средой (цифровые системы, образовательные платформы, интернет-сервисы, технологии искусственного интеллекта, AR / VR). Для решения в возникающих них проблем нельзя лишь совершенствовать навык дизайн-разработки, требуется междисциплинарный подход, где дизайн выступает связующим звеном между разными областями и дисциплинами: технологией, бизнесом, искусством, психологией и культурным контекстом. Во-вторых, меняется скорость и характер дизайн-среды и дизайн-индустрии. Технологии сменяют друг друга быстрее, чем длится традиционный образовательный цикл в университете. Актуализируется потребность догонять и предвидеть траектории развития дизайн-образования, так как непрерывность образования и его адаптивность становятся условием профессионального выживания, чтобы оставаться конкуретноспособным и востребованным. В-третьих, инновации дизайн-сферы синтезируют требования образовательного процесса и практики, а новые решения рождаются на основе творческой гибридности – пересечения и соединения далеких друг от друга идей и методов критического мышления с компетенциями оценки, отбора и осмысления применения разнородных знаний. В-четвертых, меняется роль дизайнера, не исполнителя конкретного техзадания, а творца с развитой эмпатией и культурой общения, способного транслировать ценности дизайн-деятельности и через опыт управлять вниманием и поведением людей в сложных цифровых средах, работать с большими командами

разработчиков, маркетологов и менеджеров. Современные дизайнеры работают на пересечении требований к профессии, обеспечивая соответствие формы выбранным технологиям и материалам, на пересечении **функциональности культурных, технологических или социальных контекстов,** ориентируясь на определенный типаж потребителя этнокультурной группы, технологичности материала, социальных нормативов и идентичности. На пересечении **искусства и науки, соединяя творческое воображение, эстетику и аналитическую строгость, логику. Пересечения могут быть разными, в зависимости от выполняемого проекта. Переменные веса компонентов в этом уравнении и создают все разнообразие дизайнерской практики, тем самым** дизайн превращается, таким образом, в профессиональную деятельность по синтезу функциональности, технологии, эстетики и культурного контекста в целостную форму.

Пересечения социокультурного, креативного, эстетического и этического аспектов деятельности современного дизайнера требуют изменения подходов в профессиональном образовании современного специалиста дизайнерских профилей. Для формирования дизайнера нового вида необходим иной профессиональный ориентир, обосновывающий трансформацию образовательных программ, методологических подходов и педагогических технологий, которые будут способствовать преодолению институциональных барьеров в образовании (существующих образовательных стандартов, учебных планов, критериев результативности и оценки компетенций, системы финансирования), формируя личностный опыт «самостоятельно у каждого студента разными компонентами содержания профессионально-педагогического образования, ведь необходимо учитывать особенности той среды, в которой реализуется образовательный процесс» [1, с. 113].

Понятие «профессиональный ориентир» (ориентиры профессионального самоопределения) изучали как отечественные (Т. И. Валеев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева), так и зарубежные (Д. Сьюпер, Дж. Холланд, С. Фукуяма) ученые в контексте профориентации. Исследователи

рассматривали конкретные результаты деятельности человека на профессиональном пути, которые выступают для него значимыми критериями для планирования этапов профессиональной жизнедеятельности и указателями варианта профессионального развития. Профессиональный ориентир – это ценности, принципы, желаемые результаты, стремления, на которые ориентируется человек, когда планирует свою карьеру (по определению М. Ю. Тихомирова). Он предпочтителен и описывает профессиональное направление, профессиональную цель, навигатор в профессии, ориентир профессионального развития будущего специалиста.

Действительно, некоторые отечественные ученые вместо понятия профессиональный ориентир дизайнера оперируют разными понятиями: Е. Б. Анфимова исследовала профессионально-творческую позицию – совокупность социальных, эстетических и нравственных регуляторов в сфере дизайнерской деятельности. Смыслом профессионального ориентира подразумевается разными учеными формирование ценностных ориентаций студентов-дизайнеров в условиях профессионального образования (О. В. Пустозерова), формирование профессионально-эстетической компетентности будущего дизайнера (О. В. Бобряшова), этапы профессиональной деятельности, которые характерны для всех направлений дизайна (И. С. Каримова, М. Н. Марченко, Т. В. Усатая), создание гармоничной, эстетически ценностной, комфортной среды жизнедеятельности как цели деятельности дизайнера (С. М. Кожуховская).

Подобная дефиниция позволяет нам определить профессиональный ориентир дизайнера как профессиональную характеристику, выступающую в роли смыслового и практического «компаса» в профессии, суммирующего ценностно-этические принципы, целевые установки и профессиональные подходы, на которые дизайнер опирается при планировании своей карьеры, принятии профессиональных решений и оценке результатов своего труда.

В современных условиях профессиональным ориентиром дизайн-образования и качественной подготовки в университете современного дизайнера

выступает необходимость формирования у него кросс-творческого развития. В авторском понимании кросс-творческое развитие дизайнера (КТРД) – это профессиональное качество, характеризующее личностный уровень профессионального развития и личностно-творческий результат непрерывного профессионального совершенствования посредством критического осмысления междисциплинарных образовательных и технологических средств, культурного синтеза, творческой гибридности и адаптивности разнородных компетенций и творческих личностных характеристик специалиста для создания инновационных решений в изменяющихся условиях профессиональной среды.

При актуализации КТРД в профессиосфере ценность дизайнерской профессии смещается к формированию нового типа мышления и работы в ядре создания инноваций, формирования новой профессиональной идентичности дизайнера, объединяя междисциплинарность, непрерывное обучение, критичность и творческую гибридность в контексте потребностей креативной экономики.

Примером практического применения кросс-творческого развития дизайнеров, как профессионального ориентира дизайн-образования в университете, может являться выполнение учебного семестрового задания «Разработка серии тематических плакатов для научно-популярных фильмов». Объектами выступили студенты 2-3 курсов направления подготовки 54.03.01 Дизайн (профилей Дизайн среды (21 человек) и Дизайн графический – 18 человек) ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева».

Цель проектного задания – создать визуальную коммуникацию, которая синтезирует научную идею, художественную метафору и маркетинговую функцию, адаптируя ее под разные каналы демонстрации и технологию этапного предъявления обучающимся. Этап исследования и анализа заключался в предложении проанализировать классические и современные киноплакаты, лучшие примеры научной инфографики и постеров с целью определения визуальных кодов разных авторских, художественных, изобразительных,

технологических и научных направлений. Разработанные критерии позволяли оценивать художественную (композицию, цвет, оригинальность метафоры, техничность), и коммуникативную (ясность сообщения, смысловые коллизии, соблюдение норм визуального языка, адаптивности) составляющие. Для соблюдения междисциплинарного (естественно-научного, дизайнерского и художественно-эстетического) контекста была организована мини-лекция преподавателя факультета естественных наук и биотехнологий для иллюстрации студентам рамки «чистой графики» и «чистой науки», почувствовать себя междисциплинарным «визуальным переводчиком». Особенностью выполнения задания по разработке плакатов для научно-популярных фильмов студентами разных профилей было целенаправленное стимулирование решения единой кросс-творческой задачи как главной педагогической ценности этого проекта, в поле двумерной визуальной коммуникации перевода сложной научной идеи в систему убедительных графических знаков и символов. Важно было, чтобы будущие дизайнеры среды подошли к задаче, как к проектированию объекта в пространстве, рассматривая плакат как артефакт или инсталляцию, обладающую физическими свойствами масштаба, тактильности материала, взаимодействия со зрителем и окружающим контекстом. Кросс-творческое развитие будущих дизайнеров проявлялось в задании в продуктивном столкновении и объединении коммуникативно-графической и пространственно-средовой эстетики, осознавая границы и возможности своей специализации и создавая комплексный продукт междисциплинарной практики, отражая суть профессионального ориентира.

После завершения проекта «Разработка серии тематических плакатов для научно-популярных фильмов» был проведен анонимный опрос студентов-участников для его оценки. Анкета включала блоки вопросов о новизне и сложности задания, роли междисциплинарного взаимодействия и выявления кросс-творческого развития, как профессионального качества дизайнера и его профессионального ориентира. Анализ ответов выявил, что более 80 % респондентов отметили выход за рамки профессиональных шаблонов с надеждой глубокого погружения в научную тему и перевода ее языка в

визуальную форму. 68 % участников проектирования отметили важность кросс-культурного профессионального диалога и значительный рост критического мышления (78 %) для анализа научного контента, коммуникации для аргументации своих решений. Подавляющее большинство опрошенных выразило убеждение, что подобный опыт принципиально важен для будущей карьеры, отвечая запросам рынка на специалистов с дизайн-решениями на стыке областей. Интеграция кросс-творческих принципов в образовательный процесс университетского дизайн-образования отмечается стратегическим ответом на необходимость подготовки гибких, мыслящих специалистов со сформированным на высоком уровне КТРД, продуцирующих культурно и социально значимые продукты.

Кросс-творческое развитие дизайнеров является профессиональным ориентиром роста и профессиональной идентификации будущих дизайнеров в университете, выступая адекватным ответом на вызовы современности, сознательно культивируя способности к творческой гибридности, критическому осмыслению и адаптивности в условиях междисциплинарного взаимодействия, подтвержденного в проведенном междисциплинарном проектировании киноплаката. Формирование у дизайнера готовности к кросс-творческому развитию становится задачей профессионального образования с фокусом обучения конкретным приемам самостоятельного выстраивания траектории в условиях неопределенности, преодоления дисциплинарных барьеров и генерации инновационных, осмысленных и социально значимых решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина М. И., Фетисов А. С. Культуро-контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности – Текст: непосредственный // Язык и культура. 2025. № 70. С. 109–126. DOI 10.17223/19996195/70/6.

2. Капунова М. И. Современные требования к профессиональной подготовке будущих дизайнеров в процессе обучения – Текст:

непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 88–91.

3. Королева Л. Ю. Современные требования к профессиональной подготовке будущих дизайнеров – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: https://science-education.ru/article/view?id=15136 (дата обращения: 01.02.2026).

4. Королева Л. Ю., Хайруллина Э. Р. Развитие креативности как компонента профессиональной компетентности будущего дизайнера – Текст: электронный // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 103–107.

5. Швец О. А. Особенности критериев творческого развития специалиста по дизайну – Текст: электронный // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка . 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kriteriev-tvorcheskogo-razvitiya-spetsialista-po-dizaynu (дата обращения: 07.02.2026).

Амелина О. Ю. Кросс-творческое развитие дизайнеров как профессиональный ориентир подготовки специалистов

Аннотация. Целью статьи является обоснование необходимости кросс-творческого развития как ключевого профессионального ориентира для дизайнера, раскрытие его составляющих и значения для реализации профессиональной деятельности. Анализируются ключевые вызовы: переход к проектированию комплексных систем и пользовательского опыта, высокая скорость технологических изменений, возрастающая ценность инноваций на стыке дисциплин и расширение роли дизайнера.

Делается вывод, что внедрение принципов кросс-творческого развития в образование является необходимым условием для подготовки дизайнеров, готовых осмысленно действовать в условиях неопределенности, преодолевать дисциплинарные барьеры и создавать культурно значимые продукты.

Ключевые слова: кросс-творческое развитие дизайнера, профессиональный ориентир, современное дизайн-образование.

Amelina O. Y. Cross-creative development of designers as a professional guideline for training specialists

Annotation. The purpose of the article is to substantiate the need for cross-creative development as a key professional guideline for a designer, to reveal its components and significance for the implementation of professional activities. The key challenges are analyzed: the transition to the design of integrated systems and user experience, the high rate of technological change, the increasing value of innovation at the intersection of disciplines and the expansion of the role of the designer.

It is concluded that the introduction of the principles of cross-creative development into education is a prerequisite for the training of designers who are ready to act meaningfully in conditions of uncertainty, overcome disciplinary barriers and create culturally significant products.

Keywords: cross-creative development of a designer, professional orientation, modern design education.

Стелла Борисовна Арутюнян

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.8:004.9

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ МУЛЬТИМЕДИА

Актуальность проблемы повышения мотивации и коммуникативной компетенции старшеклассников обусловлена фундаментальными изменениями в парадигме образования, где на первый план выходит формирование компетенций, адекватных требованиям цифрового общества. Современный студент, абитуриент вуза, должен обладать не только суммой предметных знаний, но и развитой цифровой грамотностью, понимаемой как интегративная способность эффективно и критически использовать цифровые технологии для

коммуникации, создания контента и решения задач. С. Т. Хапчаев полагает, что в этом контексте иностранный язык выступает не просто как учебный предмет, а как ключевое средство межкультурного взаимодействия в глобальном цифровом пространстве. Однако традиционные подходы к его преподаванию в старшей школе зачастую не способны создать условия для подлинно мотивированной и личностно значимой коммуникации, что приводит к формализации учебного процесса и снижению образовательных результатов [4, с. 268]. Преодоление указанного противоречия видится в целенаправленной интеграции мультимедийных технологий в образовательный процесс.

Цель статьи – теоретически обосновать и раскрыть потенциал интеграции мультимедийных технологий в процесс обучения иностранному языку в старшей школе как средства повышения внутренней мотивации и развития коммуникативной компетенции учащихся.

Мультимедиа, будучи естественной средой обитания современного старшеклассника, обладают значительным потенциалом для трансформации учебной ситуации. Они способны привнести в нее элементы аутентичности, наглядности и интерактивности, что кардинальным образом меняет мотивационную основу учебной деятельности [1, с. 165]. Мотивация при этом перестает быть исключительно внешней, связанной с оценкой или формальным требованием, и приобретает внутренний характер, порождаемый интересом к содержанию, возможностью творческой самореализации и ощущением компетентности в работе с привычными цифровыми инструментами.

С точки зрения развития коммуникативной компетенции, интеграция мультимедиа создает уникальную возможность для моделирования реальных ситуаций общения. Выполнение заданий, таких как создание образовательного подкаста, озвучивание видеоролика или участие в дискуссии на международной образовательной платформе, требует от учащегося не только владения языковыми нормами, но и умения выстраивать коммуникацию с учетом цифрового контекста, адресата и цели. Таким образом, коммуникативная

компетенция обогащается цифровым компонентом, становясь по-настоящему интегративной и соответствующей вызовам времени.

С точки зрения Ж. Ю. Кургаевой, методологической основой данного процесса выступает синтез конструктивистского и социокультурного подходов. С позиций конструктивизма, мультимедийная образовательная среда предоставляет учащемуся инструменты для самостоятельного конструирования знаний через взаимодействие с аутентичными ресурсами и решения практико-ориентированных задач [3, с. 6–7]. Социокультурная теория акцентирует роль мультимедиа как культурного инструмента, опосредующего познавательную и коммуникативную деятельность. Работа в цифровой среде предполагает активное социальное взаимодействие – как с одноклассниками в рамках совместных проектов, так и с более широкой аудиторией в интернет-пространстве, что ведет к интериоризации коммуникативных навыков и норм цифрового этикета. При этом «зона ближайшего развития» учащегося расширяется за счет возможности взаимодействия с более компетентными партнерами (носителями языка, экспертами) в онлайн-среде.

Исследователи В. К. Барашян и О. Б. Симонова отмечают, что важное значение имеет также теория двойного кодирования, которая объясняет эффективность мультимедиа с когнитивной точки зрения [2, с. 134–135]. Одновременная подача информации через вербальный и визуальный каналы, характерная для видеоинфографики, интерактивных презентаций или образовательных клипов, значительно облегчает ее восприятие, обработку и долговременное запоминание. Это снижает когнитивную нагрузку на учащегося и позволяет сконцентрировать усилия непосредственно на коммуникативной задаче. Дополнительным когнитивным преимуществом является принцип «эмоционального вовлечения»: мультимедийный контент, особенно видеоматериалы с эмоционально окрашенными сюжетами, способствует более глубокой смысловой обработке информации и ее лучшему запоминанию.

К практическим аспектам реализации рассматриваемого подхода можно отнести проектирование учебных ситуаций с использованием широкого спектра мультимедийных инструментов. Среди них:

- создание цифровых историй: разработка учащимися коротких видео или анимированных роликов на иностранном языке, что интегрирует навыки письма, аудирования и устной речи;
- виртуальные и дополненные реальности (VR/AR): использование иммерсивных технологий для погружения в языковую среду (виртуальные экскурсии, взаимодействие с 3D-объектами);
- интерактивные упражнения: применение платформ, которые предоставляют мгновенную обратную связь и поддерживают геймификацию обучения.

Таким образом, проведенный теоретический анализ полностью подтверждает цель статьи и раскрывает значительный потенциал интеграции мультимедийных технологий как эффективного средства для достижения двух ключевых задач: повышения внутренней мотивации и развития коммуникативной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка. Доказано, что создание обогащенной мультимедийной образовательной среды, основанной на принципах конструктивизма и социокультурного подхода, позволяет преодолеть формализм традиционного обучения. Она трансформирует учебный процесс, наполняя его аутентичностью, интерактивностью и личностной значимостью для ученика, что в конечном итоге не только синхронизирует предметные, метапредметные и личностные результаты, но и закладывает прочную основу цифровой грамотности, необходимой для успеха в будущей академической и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахимова Н., Усмоналиева Д. Пути и средства повышения качества образования через использование инновационных технологий Текст: электронный// Мировая наука. 2019. № 4(25). С. 164–166. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/puti-i-sredstva-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-cherez-ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-1 (дата обращения: 11.02.2026).

2. Барашян В. К., Симонова О. Б. Теория мультимедийного обучения Майера. Теория и практика Текст: электронный // Гуманитарные и социальные науки. 2024. № 4. С. 133–138 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-multimediynogo-obucheniya-mayera-teoriya-i-praktika (дата обращения: 11.02.2026).

3. Кургаева Ж. Ю. Конструктивистский подход к формированию цифровых компетенций у студентов поколения Z Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. № 2. С. 6–7 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivistskiy-podhod-k-formirovaniyu-tsifrovyh-kompetentsiy-u-studentov-pokoleniya-z (дата обращения: 11.02.2026).

4. Хапчаев С. Т. Актуальные проблемы внедрения мультимедийных технологий и технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков // Стратегия языкового образования в течение жизни : материалы Всерос. научно-практической заочн. интернет-конференции с международным участием для преподавателей, аспирантов и студентов. Донецк, 2025. С. 267–272.

Арутюнян С. Б. Повышение мотивации и коммуникативной компетенции старшеклассников через интеграцию мультимедиа

Аннотация. Обосновывается интеграция мультимедиа как ключевого фактора повышения мотивации и развития коммуникативной компетенции старшеклассников в контексте формирования цифровой грамотности. Анализируется потенциал мультимедийных технологий для создания аутентичной образовательной среды, способствующей переходу к внутренней мотивации и формированию интегративных навыков, необходимых для академической и профессиональной деятельности в цифровую эпоху.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, цифровая грамотность, коммуникативная компетенция.

Arutyunyan S. B. Increasing the Motivation and Communicative Competence of High School Students through the Integration of Multimedia

Abstract. The article substantiates the integration of multimedia as a key factor in increasing the motivation and developing the communicative competence of high school students in the context of digital literacy. The potential of multimedia technologies is analyzed to create an authentic educational environment that promotes the transition to internal motivation and the development of integrative skills necessary for academic and professional activities in the digital era.

Keywords: multimedia technologies, digital literacy, communicative competence.

Руслан Натиг оглу Гулиев,

Гюнай Гюндюз кызы Байрамова

Научный руководитель: ст. преп. Мамедова А. А. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 658.8:004.738.5

ВЛИЯНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НА МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ

Современные компании вынуждены адаптировать свои маркетинговые стратегии под динамично изменяющееся цифровое поведение потребителей. Цифровизация создает новые каналы взаимодействия с клиентами, изменяет их ожидания и способы принятия решений. В ответ на это организации корректируют стратегии продвижения, ценообразования и продуктовой политики, стремясь учитывать особенности поведения в онлайн-среде, предпочтения и индивидуальные потребности потребителей.

Использование данных о поведении клиентов становится ключевым инструментом маркетингового управления. Сбор и анализ информации о действиях потребителей, их предпочтениях, посещении веб-страниц, откликах на рекламу и истории покупок позволяют компаниям создавать таргетированные

предложения, персонализированные рекомендации и улучшать общий клиентский опыт. Данные о поведении пользователей помогают не только предсказывать спрос, но и выявлять новые сегменты рынка, корректировать ассортимент и повышать эффективность коммуникаций.

Цифровой маркетинг оказывает обратное влияние на поведение потребителей, формируя их ожидания и стимулируя активность в цифровой среде. Рекламные кампании, продвижение через социальные сети, контент-маркетинг и участие инфлюэнсеров создают новые стимулы для выбора товаров и услуг, что требует от компаний постоянной адаптации стратегий и мониторинга поведения аудитории. Цифровизация маркетинга и потребительского поведения образуют взаимозависимую систему, где изменения в одной области непосредственно отражаются на другой. Особое внимание уделяется определению факторов, формирующих потребительскую ценность в цифровом бизнесе. Ценность для потребителя определяется не только функциональными характеристиками продукта, но и качеством взаимодействия с брендом, удобством онлайн-платформ, уровнем персонализации и эмоциональным опытом. Понимание этих факторов позволяет компаниям корректировать продуктовую стратегию, оптимизировать ценовые предложения и формировать долгосрочную лояльность клиентов [1]. Современные исследования цифрового маркетинга демонстрируют, что использование персонализированных предложений и таргетированной рекламы существенно влияет на поведение потребителей и формирование их лояльности [2].

На рынке электронной коммерции трансформация потребительского поведения проявляется в росте онлайн-покупок, увеличении спроса на персонализированные и адаптивные предложения, а также в изменении путей принятия решений. Исследования показывают, что цифровой маркетинг оказывает значительное влияние на процесс принятия решений потребителями на онлайн-платформах, включая выбор товаров и реакцию на рекламные кампании, что подтверждается данными Чаудхари [3] Эти изменения требуют от компаний пересмотра маркетинговых инструментов и стратегий, внедрения

гибких моделей управления ассортиментом, динамического ценообразования и интеграции цифровых технологий для повышения эффективности взаимодействия с потребителями.

Анализ влияния потребительского поведения на маркетинговые решения позволяет выявить ключевые тенденции цифровой экономики, определить возможности для персонализации и повышения клиентской ценности, а также выработать адаптивные стратегии продвижения, ценообразования и продуктовой политики, соответствующие современным требованиям рынка.

Анализ факторов влияния потребительского поведения на маркетинговые стратегии

Таблица

Фактор поведения потребителей	**Суть влияния на маркетинговые решения**	**Примеры реализации**	**Эффект для компании**
Адаптация к цифровым каналам	Потребители активно используют онлайн-платформы, мобильные приложения и социальные сети, что требует изменения стратегий продвижения	Создание мобильных приложений, интеграция с мессенджерами, активность бренда в социальных сетях	Повышение охвата, оперативное взаимодействие с клиентами, рост продаж
Персонали-зация и предпочтения	Индивидуальные предпочтения потребителей	Рекомендательные системы, таргетированная	Увеличение конверсии, повышение

	определяют реакцию на рекламу и предложения	реклама, персонализированные email-кампании	удовлетворенности и лояльности клиентов
Поведение в электронной коммерции	Изменение путей принятия решений и способов покупок требует адаптации продуктовой и ценовой политики	Динамическое ценообразование, акции онлайн, гибкая политика возвратов	Оптимизация продаж, повышение конкурентоспособности, снижение потерь
Влияние цифрового маркетинга	Цифровой маркетинг формирует ожидания и стимулирует активность потребителей	Контент-маркетинг, продвижение через инфлюенсеров, интерактивные кампании	Увеличение вовлеченности, формирование спроса, рост узнаваемости бренда

Представленная таблица «Анализ факторов влияния потребительского поведения на маркетинговые стратегии» обобщает ключевые факторы влияния потребительского поведения на маркетинговые решения компаний в условиях цифровой среды. Таблица выполняет функцию систематизации и наглядного представления взаимосвязи между поведением потребителей и маркетинговыми решениями, облегчая понимание того, как компании могут адаптировать свои стратегии в цифровой экономике. В таблице систематизированы основные элементы взаимодействия с потребителем, включая адаптацию к цифровым каналам, персонализацию и индивидуальные предпочтения, изменения поведения в электронной коммерции, влияние цифрового маркетинга и оценку

потребительской ценности. Для каждого фактора указана его суть влияния на маркетинговую стратегию, примеры конкретной реализации и эффект, который он оказывает на деятельность компании.

Адаптация к цифровым каналам позволяет охватывать широкую аудиторию через мобильные приложения, онлайн-платформы и социальные сети, повышая эффективность коммуникаций и стимулируя продажи. Персонализация и учет предпочтений клиентов обеспечивают рост конверсии, повышение удовлетворенности и формирование лояльности. Изменения поведения в электронной коммерции требуют корректировки ценовой политики, акций и продуктовой стратегии, что способствует оптимизации продаж и повышению конкурентоспособности. Влияние цифрового маркетинга демонстрирует, как контент, продвижение через инфлюэнсеров и интерактивные кампании формируют спрос и вовлеченность потребителей. Оценка потребительской ценности позволяет адаптировать продуктовую стратегию и повышать долгосрочную лояльность клиентов.

Адаптация стратегий продвижения, ценообразования и продуктовой политики обеспечивает компании эффективное реагирование на изменения рынка и потребностей клиентов. Современные компании в условиях цифровизации рынка активно адаптируют свои маркетинговые стратегии, учитывая изменения поведения потребителей в онлайн-среде. Повышенная доступность цифровых платформ, рост онлайн-покупок и использование мобильных приложений требуют пересмотра традиционных методов продвижения. Организации корректируют стратегию продвижения, используя интеграцию социальных сетей, контент-маркетинг, взаимодействие с инфлюэнсерами и онлайн-рекламу, чтобы обеспечивать своевременное и целевое воздействие на аудиторию.

Ценообразование и продуктовая политика также претерпевают изменения. Цифровая среда позволяет применять динамическое ценообразование, акции и персонализированные предложения, адаптированные под конкретные сегменты потребителей. Разработка продукта становится более гибкой и ориентированной

на индивидуальные потребности пользователей, включая формирование уникальных цифровых сервисов, интеграцию дополнительных услуг и расширение ассортимента с учетом анализа поведения клиентов.

Использование данных о поведении потребителей позволяет компаниям точнее прогнозировать спрос, персонализировать предложения и повышать эффективность маркетинговых стратегий. Сбор и анализ данных о поведении потребителей становятся ключевыми инструментами принятия маркетинговых решений. Компании используют информацию о посещаемости веб-страниц, историях покупок, взаимодействии с рекламой, активности в социальных сетях и откликах на персонализированные предложения. Эти данные позволяют создавать *таргетированную рекламу*, рекомендации и персонализированные коммуникации, а также оптимизировать клиентский опыт на всех этапах взаимодействия.

Применение аналитических инструментов и искусственного интеллекта обеспечивает прогнозирование спроса, выявление новых сегментов рынка и разработку персонализированных продуктов и услуг. Использование данных способствует повышению конверсии, улучшению клиентской удовлетворенности и формированию долгосрочной лояльности, а также снижает риски неэффективных маркетинговых кампаний.

Проведенный анализ показывает, что потребительское поведение в цифровой среде оказывает значительное влияние на все элементы маркетинговой стратегии: продвижение, ценообразование, продуктовую политику и клиентский опыт. Компании, способные интегрировать цифровые данные о поведении пользователей с классическими маркетинговыми принципами, достигают более высокой эффективности и устойчивой лояльности клиентов.

Практические примеры адаптации маркетинговых стратегий под цифровое поведение потребителей включают персонализированные рекомендации на основе истории покупок, таргетированную рекламу в социальных сетях,

использование чат-ботов для онлайн-поддержки клиентов и внедрение программ лояльности с мобильными приложениями [4].

В условиях цифровой экономики успешные компании активно используют данные о поведении потребителей для корректировки стратегий продвижения, ценообразования и продуктовой политики. Крупнейшие игроки международного и регионального рынков демонстрируют разнообразные подходы к персонализации и использованию аналитики.

Amazon на глобальном рынке внедряет динамическое ценообразование и систему персонализированных рекомендаций, основанную на истории покупок, просмотров и поисковых запросов пользователей. Алгоритмы машинного обучения формируют индивидуальные предложения, повышающие вероятность покупки, средний чек и повторные продажи.

EBay применяет аналитику поведения клиентов для оптимизации аукционных предложений и персонализированной выдачи товаров. Система рекомендаций анализирует предыдущие ставки, интересы и предпочтения пользователей, обеспечивая релевантные предложения и стимулируя активное участие в онлайн-аукционах.

AliExpress использует комплексную систему персонализированных предложений, основанную на Big Data и искусственном интеллекте. Платформа предлагает товары, сопоставимые с интересами пользователей, учитывает региональные предпочтения и сезонные тренды. Дополнительно активно применяются push-уведомления, таргетированная реклама и рекомендации на основе поведения схожих покупателей, что увеличивает вовлеченность и конверсию.

На российском рынке *Wildberries* и *Ozon* интегрируют аналитику поведения клиентов в стратегии продвижения и управления ассортиментом. Wildberries применяет технологию персонализации, формируя предложения на основе предыдущих покупок и просмотров, а также анализа предпочтений схожих пользователей. Ozon сочетает таргетированную рекламу, push-

уведомления и рекомендации на платформе, что стимулирует повторные покупки и повышает лояльность клиентов.

Trendyol, один из крупнейших маркетплейсов Турции, активно использует данные о поведении пользователей для персонализации и оптимизации клиентского опыта. Платформа предлагает товары на основе интересов, истории покупок и поведения аналогичных пользователей, применяет динамическое ценообразование и персонализированные акции. Эти инструменты позволяют компании увеличивать конверсию и удерживать клиентов в условиях высокой конкуренции на рынке e-commerce.

Опыт ведущих международных и региональных маркетплейсов демонстрирует, что эффективная персонализация, использование аналитики поведения потребителей и адаптация маркетинговых стратегий являются ключевыми инструментами успешного взаимодействия с современным цифровым потребителем [7]. Компании, способные интегрировать цифровые данные о поведении пользователей с классическими принципами маркетинга, получают конкурентное преимущество, повышают удовлетворенность и формируют долгосрочную лояльность клиентов.

Вместе с тем остаются актуальные проблемные вопросы для дальнейших исследований. Важным направлением является изучение того, какие цифровые инструменты и методы аналитики наиболее эффективно воздействуют на поведение потребителей, как сочетать персонализацию с этическими нормами обработки данных, и как цифровой маркетинг влияет на долгосрочную ценность бренда [8]. Было бы актуально исследовать, как трансформация поведения в электронной коммерции изменяет модели принятия решений и какие стратегические решения наиболее эффективно отвечают новым потребностям клиентов.

Актуально изучение трансформации поведения потребителей в электронной коммерции, включая изменения моделей принятия решений и выявление стратегий, наиболее эффективно отвечающих новым потребностям клиентов. В данном контексте особое значение приобретает проблема этики и

персонализации, заключающаяся в необходимости разработки методов использования данных о поведении потребителей для персонализированных предложений без нарушения конфиденциальности и с соблюдением этических стандартов обработки персональных данных [6]. Одним из ключевых направлений является выявление цифровых инструментов, включая методы анализа поведения потребителей, алгоритмы рекомендаций и таргетированные рекламные кампании, которые демонстрируют наибольшую результативность для различных сегментов аудитории и типов продуктов [5].

Не менее важным представляется исследование баланса между традиционными и цифровыми стратегиями, позволяющее оценить влияние интеграции классических маркетинговых принципов удобства, доверия и информированности с современными цифровыми инструментами на формирование лояльности и ценности бренда для потребителя. Цифровизация также трансформирует модели принятия решений, что требует изучения изменений путей и критериев выбора потребителей, а также методов адаптации стратегий продвижения и ценообразования в соответствии с новыми моделями поведения.

Особое внимание следует уделить роли социальных сетей и информационного перенасыщения, поскольку данные платформы могут как формировать доверие, так и создавать эффект информационного перегруза, снижающий эффективность маркетинговых коммуникаций. Исследование долгосрочной ценности и лояльности клиентов предполагает определение подходов к персонализации, динамическому ценообразованию и организации взаимодействия с потребителями, которые способствуют удержанию клиентов в условиях высокой конкуренции на рынке электронной коммерции. Наряду с этим важным является изучение интеграции искусственного интеллекта и анализа больших данных для прогнозирования поведения потребителей и оптимизации маркетинговых стратегий с сохранением прозрачности и доверия со стороны клиентов.

Рассмотренные направления формируют основу для дальнейших исследований в области цифрового маркетинга и потребительского поведения, предоставляя возможности для разработки стратегически выверенных решений и повышения эффективности взаимодействия с клиентами в цифровой экономике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Магомедова Р. Н. Трансформация потребительского поведения на рынке e-commerce // Вопросы управления. 2023. URL: https://journal-management.com/journal-management/article/view/119 (дата обращения: 18.01.2026).
2. Маматкулова Ш. Дж. Цифровой маркетинг и поведение потребителей в условиях трансформации рынка услуг // Journal of New Century Innovations. 2025. URL: https://journalss.org/index.php/new/article/view/2668 (дата обращения: 18.01.2026).
3. Chaudhari P. Understanding the Impact of Digital Marketing on Consumer Buying Behaviour: Hyderabad E-commerce Portal Study // Journal of Global Economy, Business and Finance. 2025. Vol. 7, No. 5. P. 61–64. DOI: https://doi.org/10.53469/jgebf.2025.07(05).10 (дата обращения: 17.01.2026).
4. Duralia O. The Impact of Digital Marketing on Consumer Behaviour // Studies in Business and Economics. 2024. Vol. 19, No. 2. P. 96–109. DOI: https://doi.org/10.2478/sbe-2024-0027 (дата обращения: 18.01.2026).
5. Gao X. The Impact of Digital Marketing Strategies on Consumer Purchasing Behaviour // AEMPS E-Journal. 2025. DOI: https://doi.org/10.54254/2754-1169/2025.BL28471 (дата обращения: 18.01.2026).
6. Jain P. K., Danish Khan M. An Impact of Digital Marketing on Consumer Purchasing Behaviour // Journal of Commerce and Trade. 2020. Vol. 15, No. 2. P. 44–50. DOI: https://doi.org/10.26703/jct.v15i2.12 (дата обращения: 15.01.2026).
7. Rakhmetzhan A., Medukhanova L. Влияние цифрового маркетинга на поведение потребителей // Вестник КазНУ. Серия международные отношения и

международное право. 2025. URL: https://bulletin-ir-law.kaznu.kz/index.php/1-mo/article/view/834 (дата обращения: 14.01.2026).

8. Consumer Buying Behaviour Towards Digital Marketing // International Journal of Advanced Research and Review. 2025. Vol. 10, No. 6. P. 400–407. DOI: https://doi.org/10.70914 (дата обращения: 18.01.2026).

Гулиев Р. Н., Байрамова Г. Г. Влияние потребительского поведения на маркетинговые стратегии

Аннотация. В статье рассматриваются современные аспекты влияния потребительского поведения на маркетинговые решения компаний в условиях цифровой экономики. Анализируются механизмы адаптации стратегий продвижения, ценообразования и продуктовой политики в ответ на цифровое поведение клиентов, включая персонализацию предложений, использование алгоритмов рекомендаций и таргетированную рекламу. Особое внимание уделяется роли цифровых инструментов, социальных сетей и платформ электронной коммерции в формировании моделей принятия решений потребителей и их взаимодействия с брендами.

Ключевые слова: цифровой маркетинг, цифровая коммерция, персонализация, таргетированная реклама, стратегии маркетинга, e-commerce.

Guliev R. N., Bayramova G. G. The Impact of Consumer Behaviour on Marketing Strategies

Abstract. This article examines contemporary aspects of how consumer behaviour influences companies' marketing decisions in the digital economy. It analyses mechanisms for adapting promotion, pricing, and product policies to customer digital behaviour, including personalization of offers, the use of recommendation algorithms, and targeted advertising. Attention is paid to the role of digital tools, social networks, and e-commerce platforms in shaping consumer decision-making patterns and their interactions with brands.

Keywords: digital marketing, digital commerce, personalization, targeted advertising, marketing strategies, e-commerce.

Виктория Владимировна Батюк
Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.
г. Горловка, Россия

УДК 371.2

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Современная система образования все больше акцентирует внимание на индивидуально-ориентированном подходе, что особенно важно при работе с детьми, обладающими высоким уровнем способностей в определенных сферах. Лингвистическая одаренность, которая проявляется в раннем увлечении языком, высокой восприимчивости к его структурам, быстром освоении словарного запаса и грамматики, а также в желании самостоятельно экспериментировать с языком, требует создания специальных педагогических условий для эффективного развития [1, с. 42]. В рамках традиционной массовой школы такие учащиеся часто сталкиваются с недостатком интеллектуальной поддержки, что ведет к снижению мотивации, формальному выполнению заданий и утрате интереса к языковому обучению [2, с. 87].

Цель данной статьи – проанализировать возможности индивидуализации обучения как ключевого инструмента поддержки лингвистически одаренных учащихся.

Анализ научных исследований выявил, что в практической педагогике существует пробел в методах выявления и сопровождения лингвистически одаренных детей. Согласно Д. Б. Богоявленской и А. И. Савенкову, одаренность не возникает сама по себе, ее реализация требует создания благоприятной образовательной среды, где учитель выступает в роли наставника, оказывающего индивидуальную поддержку, а не просто транслирующего знания [3, с. 103].

Суть индивидуализации обучения заключается в формировании образовательной среды, которая чутко реагирует на когнитивные особенности

каждого ученика, его темп освоения материала, уровень самостоятельности и личные интересы. Центральным элементом этого процесса является педагогическая диагностика, призванная выявить признаки лингвистической одаренности, такие как языковая интуиция, чувство языка, способность к индуктивному выведению грамматических правил, развитый вербальный интеллект и высокая мотивация к языковой деятельности [5, с. 472]. На основе диагностики конструируется индивидуальная образовательная траектория, предусматривающая задания повышенной сложности, расширение объема языкового материала, предоставление выбора форм работы и вовлечение в проектную деятельность. Этот метод позволяет ученику двигаться вперед в оптимальном для него темпе, предотвращая как чрезмерную нагрузку, так и недостаточное интеллектуальное стимулирование.

Индивидуальный подход к обучению реализуется через дифференциацию заданий. Для учеников с ярко выраженными лингвистическими способностями особенно полезны задачи, стимулирующие:

- анализ и сравнение языковых явлений в различных языках;
- создание авторских текстов с экспериментальным стилем;
- творческий перевод с элементами собственной интерпретации;
- исследование происхождения слов и заимствований [1, с. 58].

Такие задания поддерживают высокую познавательную активность и делают процесс обучения разнообразным, что критически важно для одаренных в вербальном плане учащихся.

Создание развивающей языковой среды является еще одним важным условием индивидуализации. Учитель играет ключевую роль, предлагая ученикам разнообразные аутентичные ресурсы: от классических и современных художественных произведений до подкастов носителей языка и интерактивных онлайн-платформ. Активное участие учащихся в обсуждениях, дебатах и языковых клубах не только оттачивает их коммуникативные навыки, но и учит применять язык в живом общении [2, с. 29].

Особое внимание при работе с лингвистически одаренными детьми следует уделять их эмоциональному благополучию. Как отмечает Н. Б. Кравцова, такие дети нередко испытывают давление из-за завышенных ожиданий или, наоборот, не получают достаточной поддержки своих исключительных способностей [6, с. 192]. Индивидуальный подход помогает создать атмосферу психологического комфорта, где ценится личный прогресс, а не сравнение с другими. Педагогическая поддержка должна включать признание успехов, стимулирование инициативы, предоставление автономии в выборе и создание ситуаций, где ученик может почувствовать себя успешным, что способствует формированию устойчивой и адаптивной самооценки.

Проектная и исследовательская деятельность выступает как эффективный метод индивидуализации обучения для учащихся с лингвистическими талантами. Этот подход позволяет им углубленно исследовать интересующие их языковые аспекты (например, особенности диалектов, процесс заимствования слов или сравнение грамматических структур различных языков), демонстрировать самостоятельность, развивать аналитические навыки и умение работать с источниками [4, с. 119]. Согласно А. И. Савенкову, проектная деятельность является ключевым методом в развитии одаренности школьников, поскольку она формирует критическое и дивергентное мышление, а также способность к рефлексии и самоанализу [3, с. 256].

Таким образом, индивидуализация обучения для лингвистически одаренных учащихся – это не просто одна из методик, а основополагающий принцип, определяющий всю педагогическую работу. Она создает необходимые условия для раскрытия их уникальных способностей, развития прочной внутренней мотивации и успешной социализации. В этом процессе учитель выступает как ключевая фигура, требующая не только глубоких предметных знаний, но и умения распознавать нетипичные формы одаренности, выстраивать индивидуальные образовательные траектории и обеспечивать учащимся эмоциональную и психологическую поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 196 с.

2. Бабаева Ю. Д. Одаренность и психическое здоровье. Проблема «двойной исключительности». М. : Москва, 2020. 225 с.

3. Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика. – Текст: электронный. Портал «День за днем». URL : https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=673 (дата обращения: 20.12.2025).

4. Кравцова Н. Б. Одаренный ребенок в системе образования: проблемы и решения. М. : Просвещение, 2018. 192 с.

5. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: диагностика, обучение и развитие. М. : Академия, 2000. 256 с.

6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М. : Логос, 2001. 320 с.

7. Шумакова Н. Б. Развитие одаренности в образовательной среде. М. : Просвещение, 2019. 144 с.

Батюк В. В. Индивидуализация обучения как ключевой инструмент поддержки лингвистически одаренных учащихся

Аннотация. В данной статье утверждается, что индивидуализация обучения является фундаментальным принципом педагогической работы с лингвистически одаренными учащимися. Описываются ее основные составляющие: педагогическая диагностика, дифференциация заданий, формирование развивающей языковой среды и проектная деятельность. Отмечается решающее значение роли педагога в стимулировании языкового развития таких детей.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, лингвистическая одаренность, одаренные дети, педагогическая поддержка, языковая среда.

Batyuk V. V. Individualization of Learning as a Key Tool for Supporting Linguistically Gifted Students

Abstract. This article argues that individualization of learning is a fundamental principle of teaching linguistically gifted students. It describes the main components of individualization: pedagogical diagnostics, differentiation of tasks, the creation of a developing language environment, and project activities. The article emphasizes the crucial role of the teacher in stimulating the language development of such students.

Keywords: individualized learning, linguistic giftedness, gifted children, pedagogical support, and the language environment.

Даниил Александрович Бевз

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов В. Н.

г. Горловка, Россия

УДК 372.893

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ПЛАНИРУЕМЫХ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ»

Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История» включает критерии, формы, методы и организацию оценки учащихся. Требования к системе оценивания содержатся в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ООО [5], ФГОС СОО [6]). Кроме того, при организации оценивания предметных результатов освоения учебного предмета «История» рекомендуется использовать методические рекомендации Министерства просвещения РФ [1], а также методические материалы ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», разработанные в рамках государственного задания «Обновление содержания общего образования» (2023 год – основное общее образование, 2024 год – среднее общее образование) [3].

В процедуре оценивания используются системно-деятельностный, уровневый и интегративный принципы [4].

Системно-деятельностный принцип акцентирует внимание на оценке предметных и метапредметных учебных достижений, представленных в форме деятельности. В центре внимания находится способность обучающихся использовать полученные знания для решения задач как практического, так и теоретического характера.

Уровневый принцип оказывает влияние как на содержание оценивания, так и на интерпретацию его результатов. Оценка, учитывающая различные уровни сложности, предполагает использование заданий разной степени сложности, направленных на проверку одного и того же предметного результата. Как правило, выделяют три уровня сложности заданий: базовый, продвинутый и высокий. Эти уровни определяются характеристиками проверяемых умений, контекстом задания и числом операций, необходимых для его выполнения. При анализе результатов уровневый принцип позволяет установить степень освоения учащимися конкретных предметных результатов. Количество уровней варьируется в зависимости от системы оценивания (например, при использовании пятибалльной системы часто применяются три уровня).

Интегративный подход используется для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Он предусматривает применение комплекса оценочных методов и инструментов. Этот подход призван оценить динамику образовательного прогресса учащихся с помощью разнообразных форм и методов, дополняющих друг друга, включая проекты, практические, исследовательские и творческие работы, а также самооценку и самоанализ.

Предметные результаты по истории проявляются в освоенных знаниях и видах деятельности. Согласно Приказу Минпросвещения России № 993 от 16.11.2022 (пункту 21.8.7.) [2] они представлены в следующих основных группах:

1. Знание хронологии, работа с хронологией: указывать хронологические рамки и периоды ключевых процессов, даты важнейших событий отечественной и всеобщей истории, соотносить год с веком, устанавливать последовательность и длительность исторических событий.

2. Знание исторических фактов, работа с фактами: характеризовать место, обстоятельства, участников, результаты важнейших исторических событий; группировать (классифицировать) факты по различным признакам.

3. Работа с исторической картой (картами, размещенными в учебниках, атласах, на электронных носителях и других): читать историческую карту с опорой на легенду, находить и показывать на исторической карте территории государств, маршруты передвижений значительных групп людей, места значительных событий и другое.

4. Работа с историческими источниками (фрагментами аутентичных источников): проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках (материальных, письменных, визуальных и другие), сравнивать данные разных источников, выявлять их сходство и различия, высказывать суждение об информационной (художественной) ценности источника.

5. Описание (реконструкция): рассказывать (устно или письменно) об исторических событиях, их участниках; характеризовать условия и образ жизни, занятия людей в различные исторические эпохи, составлять описание исторических объектов, памятников на основе текста и иллюстраций учебника, дополнительной литературы, макетов и другое.

6. Анализ, объяснение: различать факт (событие) и его описание (факт источника, факт историка), соотносить единичные исторические факты и общие явления; называть характерные, существенные признаки исторических событий и явлений; раскрывать смысл, значение важнейших исторических понятий; сравнивать исторические события, явления, определять в них общее и различия; излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий.

7. Работа с версиями, оценками: приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе, объяснять, какие факты, аргументы лежат в основе отдельных точек зрения; определять и объяснять (аргументировать) свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личностей в истории; составлять характеристику исторической личности (по предложенному или самостоятельно составленному плану).

8. Применение исторических знаний и умений: опираться на исторические знания при выяснении причин и сущности, а также оценке современных событий, использовать знания об истории и культуре своего и других народов в общении в школе и внешкольной жизни как основу диалога в поликультурной среде, способствовать сохранению памятников истории и культуры.

Назовем основные критерии их оценивания, содержание которых расписано в том же приказе для учеников 5-9 классов:

- Знание хронологии, работа с хронологией: указывать хронологические рамки и периоды ключевых процессов, даты важнейших событий отечественной и всеобщей истории, соотносить год с веком, устанавливать последовательность и длительность исторических событий.
- Знание исторических фактов, работа с фактами: характеризовать место, обстоятельства, участников, результаты важнейших исторических событий, группировать (классифицировать) факты по различным признакам.
- Работа с исторической картой: читать историческую карту с опорой на легенду, находить и показывать на карте территории государств, маршруты передвижений значительных групп людей, места значительных событий.
- Работа с историческими источниками: проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках (материальных, письменных, визуальных и других), сравнивать данные разных источников, выявлять их сходство и различия.
- Историческое описание (реконструкция): характеризовать условия жизни людей в прошлом; рассказывать о значительных исторических событиях,

их участниках и выдающихся личностях; давать краткое описание памятников культуры.

- Анализ, объяснение исторических событий, явлений: раскрывать существенные черты государственного устройства, положения основных групп населения, религиозных верований людей в прошлом; сравнивать исторические явления, определять их общие черты; иллюстрировать общие явления, черты конкретными примерами; объяснять причины и следствия важнейших событий истории.
- Рассмотрение исторических версий и оценок, определение своего отношения к наиболее значимым событиям и личностям прошлого: излагать оценки наиболее значительных событий и личностей истории, приводимые в учебной литературе; высказывать на уровне эмоциональных оценок отношение к поступкам людей прошлого, к памятникам культуры.
- Применение исторических знаний: раскрывать значение памятников истории и культуры, необходимость сохранения их в современном мире; выполнять учебные проекты по истории (в том числе с привлечением регионального материала), оформлять полученные результаты в форме сообщения, альбома, презентации.

Оценка предметных результатов по истории осуществляется в ходе процедур стартового, текущего, тематического, промежуточного и итогового контроля.

Стартовый контроль (в начале учебного года): Ориентирован на выявление уровня готовности учащихся к освоению нового материала, проверку ранее полученных знаний.

Текущий контроль: Осуществляется на каждом уроке и направлен на оперативное выявление пробелов в знаниях и коррекцию учебного процесса.

Тематический контроль (промежуточный): Проводится после изучения отдельной темы или раздела и позволяет оценить системность знаний и умение применять их для решения комплексных задач.

Итоговый контроль: Проводится в конце учебного года или курса и служит для аттестации учащихся, определения уровня освоения образовательной программы.

Особое значение имеет промежуточная аттестация обучающихся, регламентированная законом «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Данная форма контроля предполагает не только оценку уровня усвоения материала, но и принятие обязательных решений в отношении аттестуемых, что подчеркивает ее значимость в образовательном процессе.

Среди основных форм контроля можно выделить:

- Устный опрос: Предполагает развернутые ответы на вопросы, направленные на выявление понимания ключевых исторических событий, процессов и явлений, а также умение устанавливать причинно-следственные связи.
- Письменные работы: Включают широкий спектр заданий, от тестовых вопросов с закрытыми и открытыми ответами до исторических сочинений и эссе. Особое внимание уделяется работе с историческими источниками, картами и дополнительными материалами, что способствует развитию аналитических способностей учащихся.
- Учебные проекты: Ориентированы на применение исторических знаний для раскрытия значения памятников истории и культуры, необходимости сохранения их в современном мире; выполняются учебные проекты по истории (в том числе с привлечением регионального материала), оформляются полученные результаты в форме сообщения, альбома, презентации.

Методы оценивания. Для оценки предметных результатов обучения истории используются разнообразные методы, каждый из которых имеет свои преимущества и ограничения.

- Наблюдение: Систематическое наблюдение за деятельностью учащихся на уроке позволяет оценить их вовлеченность, интенсивность усилий, умение ставить цели и планировать работу. Наблюдение должно проводиться на основе четко определенных параметров и критериев.

- Тестирование: Использование тестов с закрытыми и открытыми вопросами позволяет проверить знание фактического материала, понимание основных исторических концепций и закономерностей. Оценивание осуществляется на основе балльной системы.
- Анализ контрольного задания: Подробный анализ выполненных контрольных заданий, включая эссе, аналитические работы и другие формы деятельности, позволяет оценить умение применять знания для решения проблемных задач, аргументировать свою позицию и представлять результаты исследования.
- Собеседование: Индивидуальное или групповое собеседование дает возможность оценить глубину понимания материала, умение формулировать ответы на вопросы и участвовать в дискуссии.
- Анализ исследовательской работы учащегося: Оценивается самостоятельность, оригинальность исследования, умение работать с источниками, анализировать информацию и делать выводы.
- Самооценка и взаимооценка: Данные методы позволяют учащимся рефлексировать над своей деятельностью и давать оценку работе других. Используются определенные схемы и критерии оценивания.
- Портфолио: В портфолио фиксируются разнообразные учебные, внеучебные и внешкольные работы, отражающие прогресс учащегося в освоении предмета.

Выбор методов оценивания должен быть обусловлен целями обучения, содержанием учебного материала и индивидуальными особенностями учащихся. Комплексное использование различных методов позволяет обеспечить объективную и всестороннюю оценку учебных достижений и способствует повышению качества исторического образования.

Организация оценки учащихся. Результаты оценивания учащихся по истории фиксируются в локальных актах образовательной организации.

- Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации: Документ определяет порядок проведения, периодичность и формы текущего и тематического оценивания предметных результатов.
- Балльный лист: Содержит информацию об оценочной шкале, видах и объемах работ, а также рейтинговые оценки за каждый вид работы.
- Рейтинговая система: Отдельному заданию и его частям присваивается балльный вес, на основе которого формируется индивидуальный рейтинг учащегося, который затем переводится в традиционную оценочную шкалу.

Фиксация результатов оценивания в локальных актах образовательной организации обеспечивает прозрачность и объективность процесса.

Следовательно, система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История» имеет свою специфику, которая связана с особенностями истории как области знаний. Однако в целом система оценивания по истории должна соответствовать требованиям нормативных документов, использовать разнообразные формы и методы, а также иметь опираться на определенные критерии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования (направлены письмом Минпросвещения России от 13 января 2023 года № 03-49). Текст: электронный. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=440632 (дата обращения: 03.02.2026).

2. Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 N 993 Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 N 71764) / Федеральная образовательная программа основного общего образования. III. Содержательный раздел 21. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «История». Текст: электронный. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-

minprosveshcheniia-rossii-ot-16112022-n-993/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/21/21.8/ (дата обращения: 03.02.2026).

3. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История»: методические рекомендации / [Е. А. Крючкова, О. Н. Шапарина]. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. Текст: электронный. URL: https://edsoo.ru/2024/11/28/sistema-oczenki-dostizhenijplaniruemyh-predmetnyh-rezultatov-osvoeniya-uchebnogo-predmeta-istoriya-10-11-klassy-2024g/ (дата обращения: 03.02.2026).

4. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения образовательных программ на уровнях основного общего и среднего общего образования учебный предмет «история». Текст: электронный. URL: https://r1.nubex.ru/s139249-bd6/f8621_3f/Система%20оценивания%20по%20предмету%20История.pdf (дата обращения: 03.02.2026).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (с изменениями и дополнениями). Текст: электронный. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780 (дата обращения: 03.02.2026).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 (с изменениями и дополнениями). Текст: электронный. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501748 (дата обращения: 03.02.2026)

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). Текст: электронный. URL: https://ncsa.ru/upload/pages/abitur/bak/Fed_zak_N_273.pdf (дата обращения: 03.02.2026).

Бевз Д. А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История»

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было изучение системы оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История» в соответствии с требованиями ФГОС и методическими рекомендациями Минпросвещения РФ. Анализ позволяет констатировать, что эффективность системы оценивания повышается при использовании системно-деятельностного, уровневого и интегративного подходов, а также разнообразных форм и методов контроля, ориентированных на предметные результаты.

Ключевые слова: система оценки, предметные результаты, история, ФГОС.

Bevz D. A. System of assessment of planned subject results in mastering the subject «History»

Abstract. The study is aimed at investigating the system of assessment of planned subject results in mastering the subject «History» in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards (FGOS) and methodological recommendations of the Ministry of Education of the Russian Federation. The research shows that the effectiveness of the assessment system increases through the use of systemic-activity, level-based, and integrative approaches, as well as diverse forms and methods of control focused on subject results.

Keywords: assessment system, subject results, history, FGOS.

Александра Олеговна Бондаренко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. А. И. Погромская

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблема эффективного и сбалансированного формирования языковых навыков (автоматизированных компонентов деятельности) и речевых умений (способности решать коммуникативные задачи) остается центральной в методике. Ее актуальность обусловлена поиском оптимальных путей достижения практических результатов в условиях ограниченного количества учебных часов. Анализ исследований показывает, что теоретическая база данного вопроса опирается на несколько ключевых подходов. Деятельностный подход рассматривает овладение языком как видом речевой деятельности, где навык формируется через поэтапную интериоризацию действий [1]. Коммуникативный подход, ставший доминирующей парадигмой, постулирует, что навыки (грамматические, лексические, фонетические) должны формироваться не изолированно, а в контексте развития умения общаться [3]. Современные тенденции, отраженные в Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком, интегрируют эти идеи, описывая владение языком через дескрипторы конкретных умений, которые обеспечиваются набором навыков.

Взаимосвязь навыков и умений в обучении иностранному языку можно определить как иерархическую структуру, где навыки выступают в роли базовых автоматизированных механизмов (например, фонетическая артикуляция или грамматическая корректность), обеспечивающих реализацию более сложных умений (таких как говорение или письмо в коммуникативном контексте). В свете современных образовательных стандартов, таких как Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, эта взаимосвязь подчеркивает интегративный подход: навыки не формируются в изоляции, а интегрируются в

дескрипторы умений (утверждения о возможностях), где, например, лексический навык поддерживает умение аргументировать позицию в дискуссии.

Последовательность формирования предполагает многоуровневый процесс: на начальном этапе акцент на имплицитном освоении навыков через погружение в аутентичные ситуации (коммуникативный подход), затем переход к аналитическому закреплению для сложных элементов и, наконец, к синтезу в комплексных умениях, ориентированных на реальные задачи. Это соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в России, где языковая подготовка интегрируется с развитием универсальных компетенций, и рекомендациям ЮНЕСКО по компетентностному образованию, подчеркивающим переход от знаний к практическим навыкам. Оптимальная последовательность должна быть гибкой, адаптированной к индивидуальным нуждам обучающихся, с использованием цифровых инструментов (например, платформ на основе искусственного интеллекта для симуляции общения) для ускорения перехода от навыков к умениям, что особенно актуально в условиях ограниченного времени.

Процесс формирования языковых навыков и умений способствует развитию гибких навыков. Критическое мышление развивается через анализ текстов и дискуссии на иностранном языке, где обучающиеся учатся оценивать аргументы и выявлять предвзятости. Креативность стимулируется творческими заданиями, такими как сочинение историй или ролевые игры, требующими оригинальных идей. Инициативность формируется в проектах, где студенты самостоятельно планируют общение или исследования. Лидерство проявляется в групповых задачах, где один из участников координирует обсуждение. Умение рассуждать оттачивается в дебатах и эссе, где нужно логично строить мысли и обосновывать выводы. Таким образом, изучение иностранного языка служит платформой для комплексного развития этих навыков, интегрируя их с коммуникативными умениями.

Анализ эволюции методических концепций показывает переход от изолированной тренировки навыков к коммуникативно-деятельностной

парадигме. Традиционный, или грамматико-переводной, метод делал акцент на сознательном формировании навыков анализа языковых явлений. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы, основанные на бихевиоризме, делали ставку на доведение речевых образцов до автоматизма путем имитации и тренировки. Коммуникативный подход произвел радикальный сдвиг, выдвинув на первый план умение использовать язык адекватно ситуации общения. В современной трактовке, навык (например, навык правильного употребления артикля) рассматривается как инструментальная, обслуживающая категория, необходимая для успешного функционирования умения (например, умения рассказать о своем жизненном опыте) [2].

Работа по формированию умений и навыков в обучении иностранному языку отражается в современных образовательных стандартах через интеграцию коммуникативных целей с практическими компетенциями. В Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) навыки и умения описываются как взаимосвязанные уровни (A1–C2), где базовые навыки (фонетика, лексика, грамматика) поддерживают развитие умений в реальном общении. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования в России подчеркивает формирование универсальных компетенций, включая языковые, через задачи, ориентированные на профессиональную и социальную коммуникацию. Рекомендации ЮНЕСКО акцентируют переход от репродуктивного обучения к компетентностному, где навыки автоматизируются в контексте умений, с использованием цифровых технологий для симуляции реальных ситуаций. Таким образом, современная теория исходит из примата коммуникативной цели. Формирование навыков остается необходимым, но подчиняется задаче развития умений. Оптимальной признается комбинированная стратегия, гибко сочетающая ситуативно-контекстуальную практику, где навыки развиваются имплицитно, и целенаправленные аналитические упражнения для отработки сложных явлений. Перспективы развития видятся в дальнейшей интеграции идей когнитивной лингвистики и

психологии, что позволяет глубже понять механизмы перехода знаний в навыки, а навыков – в устойчивые умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. 432 с.

2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М. : Филоматис, 2007. 480 с.

3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.

Бондаренко А. О. Теоретические основы формирования умений и навыков в обучении иностранному языку

Аннотация. В докладе анализируется эволюция теоретических взглядов на проблему формирования языковых навыков и речевых умений. Рассматривается переход от изолированной тренировки навыков к коммуникативно-деятельностной парадигме, в которой навыки развиваются как инструмент для достижения практических умений общения. Обосновывается необходимость комбинированного подхода, а также отражение формирования навыков и умений в современных образовательных стандартах.

Ключевые слова: навык, умение, деятельностный подход, коммуникативный подход, Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, обучение иностранному языку.

Bondarenko A. O. Theoretical Foundations of Forming Skills and Abilities in Foreign Language Teaching

Abstract. The report analyzes the evolution of theoretical views on the problem of forming language skills and speech abilities. It examines the transition from isolated skill drilling to a communicative-activity paradigm, where skills are developed as a tool for achieving practical communication abilities. The necessity of a combined

approach is substantiated, along with the reflection of skill and ability formation in modern educational standards.

Keywords: skill, ability, activity-based approach, communicative approach, Common European Framework of Reference for Languages, foreign language teaching

Валерия Романовна Гаспарян

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.88

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Актуальность проблемы заключается в том, что оценка уровня владения иностранным языком в школьной практике по-прежнему остается ключевой проблемой в современной педагогике. Учителя все чаще уделяют внимание не только методам преподавания, но и способам измерения достигнутых результатов. В этих условиях особую значимость приобретает тестовый контроль – он воспринимается как более единообразный и четкий подход к проверке знаний. Изучение таких методов актуально в контексте стремления повысить качество образовательного процесса и обеспечить объективность оценок. Однако увеличение числа тестовых заданий само по себе не решает проблемы эффективности обучения. Критически важно анализировать, что именно проверяется, как формируются вопросы и как интерпретируются результаты для последующего планирования учебной работы.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и анализ применения тестового контроля как инструмента проверки уровня сформированности иноязычных навыков у учащихся основной школы, а также выявление преимуществ и системных ограничений данного метода в педагогической практике.

Педагогическое тестирование представляет собой форму измерения знаний учащихся, основанную на применении педагогических тестов. Тестирование включает в себя подготовку качественных тестов, собственно тестирование и последующую обработку результатов, по которым оценивается подготовка тестируемых [2, с. 6]. К. В. Чурина определяет тест как метод исследования уровня знаний, умений, навыков, способностей и других качеств личности [3, с. 1214].

Тестовое задание представляет собой ключевой элемент оценочной системы при изучении иностранного языка в школьной педагогике. Оно служит для объективного анализа степени освоения программы, обнаружения недостатков в понимании материала и способности использовать навыки в реальных условиях. Сегодня тестирование воспринимается как эффективный механизм, обеспечивающий не только диагностику текущего уровня подготовки учеников, но и активизацию их учебной деятельности, развитие стремления к успеху, а также совершенствование качества преподавания.

Ключевым аспектом определения тестового контроля является его систематичность и целенаправленность. Он проводится регулярно, в рамках учебного процесса, с целью мониторинга динамики усвоения знаний и своевременного выявления проблемных зон [1]. Этот метод дает педагогу возможность адаптировать образовательный процесс, выбирать дополнительные ресурсы или технологии обучения, а также реализовывать индивидуальный подход в зависимости от особенностей различных категорий обучающихся. Ключевым преимуществом тестовой проверки считается ее совместимость с другими видами оценивания – например, проектной работой, собеседованиями или выполнением практических задач, что позволяет получить более полную и многогранную картину уровня подготовки учеников.

Тестовый контроль в рамках образовательного процесса играет значимую роль, дополняя устные проверки, письменные задания, исследовательские проекты и наблюдения за поведением учащихся. При правильном применении он не заменяет личную связь между педагогом и учеником, а выступает

средством получения обратной информации. Поэтому важность тестирования определяется не столько точностью полученных оценок, сколько степенью использования их данных при корректировке учебного плана и оказании персонализированной поддержки учащимся – Удод София Сергеевна – на основе своего опыта отмечает, что тесты являются одним из самых действенных способов отслеживания уровня освоения материала. Тем не менее, она акцентирует внимание на необходимости детального методического осмысления этого инструмента, поскольку тестирование, несмотря на очевидные достоинства, сопряжено со своими ограничениями. По ее мнению, высокий уровень подготовки учащихся достигается лишь при сочетании тестовых задач с классическими формами контроля – диалогами, сочинениями и творческими работами. Только такой сбалансированный подход обеспечивает всестороннюю оценку языковых навыков и реальную готовность школьников к свободному общению на иностранном языке. Учитель считает, что тестирование играет важную роль в современном уроке английского языка по следующим основаниям:

1. Надежность оценивания. Использование тестов минимизирует влияние личных предпочтений педагога, обеспечивая единые, четко прописанные критерии оценки, что гарантирует справедливость и равные возможности для всех учащихся.

2. Высокая эффективность и широкий охват. Благодаря тестовой форме можно быстро проверить понимание значительного объема учебного материала – от лексики до грамматических конструкций и навыков чтения – одновременно с участием всего класса.

3. Быстрая реакция на результат. Сразу после выполнения работы ученик получает информацию о своих достижениях, что дает возможность оперативно выявить пробелы и скорректировать индивидуальные или групповые задачи обучения.

4. Адаптация к экзаменационной системе. Так как формы ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку основаны на тестовых заданиях, постоянная тренировка в

школьной среде помогает учащимся освоить структуру экзамена, снижая уровень тревожности в момент сдачи.

5. Гибкое обучение. Тесты позволяют дифференцировать задания по уровню сложности, подстраивая их под разные группы учащихся в зависимости от их подготовленности и потенциала.

Несмотря на общую положительную оценку, Удод София Сергеевна выделяет ряд серьезных ограничений, которые не позволяют сделать тест единственной формой контроля на уроках иностранного языка:

1. Наличие элемента удачи. Возможен случайный выбор правильного ответа без фактического владения материалом, что приводит к искажению итоговой оценки уровня подготовки.

2. Отсутствие оценки активных навыков. Язык – инструмент общения, однако тесты редко способны адекватно проверить умение говорить бегло и свободно либо выполнять творческие письменные задания. Они ориентированы на распознавание информации, а не на применение знаний в реальных условиях.

3. Жесткая структура. Тестовые задания зачастую не предусматривают возможность аргументации выбора или внесения альтернативного варианта перевода, даже если он соответствует смыслу.

4. Формирование поверхностного восприятия. Чрезмерная зависимость от тестирования ведет к формированию шаблонного мышления: вместо осмысленного усвоения языка учащиеся учатся находить нужный вариант, не вникнув в суть.

5. Высокий стресс. Деловая форма тестирования вызывает тревожность у части школьников, что снижает эффективность демонстрации настоящего уровня знаний.

Тестовый контроль представляет собой организованную и направленную процедуру оценки уровня знаний и умений студентов, позволяющую объективно фиксировать результаты обучения, выявлять пробелы в освоении материала и стимулировать академическую активность. Его значение в современной образовательной практике невозможно преувеличить – он предоставляет ценный

обратный поток информации как для преподавателей, так и для учащихся, способствуя корректировке учебного процесса и повышению его эффективности. В условиях динамичного развития образовательных стандартов и возрастающих требований к компетентностям выпускников, использование надежных методов тестового контроля становится ключевым фактором повышения качества преподавания иностранного языка в школьной среде.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод о том, что тестовый контроль демонстрирует высокую эффективность как инструмент педагогической диагностики, обеспечивая объективность, скорость проведения и единые критерии оценивания. Однако он имеет существенные ограничения в плане методики: неспособен полноценно отразить развитие продуктивных коммуникативных навыков и не исключает возможности получения правильного ответа путем угадывания. Поэтому для получения наиболее точной картины образовательных достижений тестирование следует использовать не изолированно, а как часть комплексной модели оценки, где автоматизированная проверка теоретических знаний сочетается с традиционными формами контроля – анализом устной речи, дискуссиями, выполнением творческих заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрющенко Ю. Б. Тестовая форма контроля: сущность, виды, методические подходы. Текст: электронный URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/testovaya-forma-kontrolya-suschnost-vidy-metodiche skie-podhody (дата обращения: 09.02.2025).

2. Казиев В. М. Введение в практическое тестирование. М. : Интуит. ру, Бином. Лаборатория Знаний, 2016. 98 с.

3. Чурина К. В., Зимина Е. К. Тестирование как форма контроля результатов обучения. Текст: электронный URL: https://moluch.ru/ archive/89/18283 (дата обращения: 09.02.2025).

Гаспарян В. Р. Применение тестового контроля для проверки уровня сформированности навыка по иностранному языку в основной школе

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было изучение условий и принципов применения тестового контроля для проверки уровня сформированности навыков по иностранному языку в основной школе. Анализ педагогического опыта учителя английского языка позволил выявить эффективность использования тестового контроля в качестве инструмента объективного мониторинга знаний и определить их роль в системе комплексной оценки иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: тестовый контроль, иностранный язык, основная школа, педагогическая диагностика, языковая компетенция, сформированность навыков, объективность оценки.

Gasparyan V. R. The use of test control to check the level of proficiency in a foreign language in secondary school

Abstract. The purpose of the research presented in the article was to study the conditions and principles of using test control to check the level of formation of foreign language skills in secondary school. The analysis of the pedagogical experience of an English teacher made it possible to identify the effectiveness of using test control as a tool for objective monitoring of knowledge and to determine their role in the system of comprehensive assessment of students' foreign language communicative competence.

Keywords: test control, foreign language, basic school, pedagogical diagnostics, language competence, formation of skills, objectivity of assessment.

Эдуард Денисович Евтихов

г. Горловка, Россия

Антонина Павловна Картавцева

г. Прокопьевск, Россия

УДК 37.064.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Традиционно школа выступает как основной поставщик знаний и навыков, формируя интеллектуальный потенциал молодого поколения. Однако роль семьи в процессе обучения и воспитания ребенка неоспорима. Именно в семье формируются первичные ценности, установки и мотивация к учебе. Семейная атмосфера, взаимоотношения между родителями и детьми, уровень образования и культуры в семье оказывают непосредственное влияние на успеваемость школьника. Дети, получающие поддержку и понимание дома, как правило, более уверены в себе, мотивированы на обучение и лучше справляются с учебными трудностями.

В настоящее время исследования в области педагогики и психологии подчеркивают необходимость интеграции усилий семьи и школы в профилактике неуспеваемости. Эффективное взаимодействие предполагает не просто информирование родителей о школьных успехах и неудачах ребенка, а активное вовлечение их в образовательный процесс.

Л. А. Дубровина и И. Р. Сорокина подчеркивают необходимость системного подхода в вопросе взаимодействия семьи и школы, отмечая, что успешное взаимодействие возможно только при условии учета особенностей каждой из систем и установления между ними эффективных коммуникационных каналов [3].

Н. Н. Сыч отмечает, что взаимодействие семьи и школы постоянно эволюционирует, порождая новые проблемы, инновационные методы и формы работы, что требует от педагогов и родителей постоянного совершенствования

своих знаний и умений, освоения новых технологий и методов работы, а также повышения готовности к конструктивному диалогу и сотрудничеству [5].

Планирование является важным этапом организации взаимодействия школы и семьи. О. В. Ануфриева подчеркивает необходимость тщательного планирования взаимодействия школы и семьи, чтобы обеспечить его эффективность и соответствие потребностям всех участников образовательного процесса. Планирование должно осуществляться с учетом целей и задач взаимодействия, особенностей контингента учащихся и родителей, а также ресурсов, имеющихся в распоряжении школы и семьи [1].

Проблема неуспеваемости в школе является одной из наиболее острых и социально значимых в современной педагогической практике. Неуспеваемость оказывает негативное влияние не только на успеваемость отдельных учеников, но и на общую атмосферу в классе, мотивацию к обучению и, в конечном итоге, на будущее развитие личности.

Особое внимание следует уделять проблеме неуспеваемости в начальной школе. Как отмечает А. Д. Овчинникова, критерии учебной успешности детей младшего школьного возраста имеют свою специфику, и неудачи на этом этапе могут иметь далеко идущие последствия для дальнейшего обучения и развития ребенка. Необходимо своевременно выявлять детей с риском развития неуспеваемости и оказывать им необходимую психолого-педагогическую поддержку [4].

По мнению О. А. Данковцева и В. В. Щелаковой, влияние семейного воспитания на школьную неуспеваемость является значительным, и необходимо проводить работу с родителями, направленную на повышение их педагогической компетентности и вовлеченности в образовательный процесс [2].

Безусловно, неуспеваемость является проблемой, которая требует комплексного подхода к ее решению. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, их мотивацию на обучение, влияние семейного воспитания и социально-психологический климат в школе. Только совместными усилиями учителей, психологов, социальных работников и родителей можно

создать благоприятные условия для обучения и развития каждого ребенка и преодолеть проблему неуспеваемости в современной школе.

Одной из ключевых задач взаимодействия семьи и школы является своевременное выявление факторов, способствующих возникновению неуспеваемости. Факторы могут быть как внутренними (например, индивидуальные особенности развития ребенка, наличие психологических проблем, низкая мотивация), так и внешними (например, неблагоприятная социальная среда, конфликты в семье, отсутствие поддержки со стороны родителей). Школа, обладая информацией о динамике успеваемости и поведении ребенка, может своевременно обратить внимание родителей на возможные проблемы. В свою очередь, родители, зная об интересах, потребностях и особенностях своего ребенка, могут предоставить школе ценную информацию, необходимую для разработки эффективной стратегии коррекции.

Формы взаимодействия семьи и школы могут быть разнообразными и зависят от конкретных условий и потребностей образовательного учреждения и семей учащихся. Помимо традиционных родительских собраний и консультаций, эффективными могут быть такие формы работы, как: тематические семинары и тренинги для родителей, направленные на повышение их педагогической компетентности; организация клубов и сообществ, объединяющих родителей, учителей и учащихся для обсуждения актуальных вопросов образования; проведение совместных культурных и познавательных мероприятий, способствующих укреплению внутрисемейных связей и формированию положительного отношения к школе.

Для выявления причин неуспеваемости и организации работы педагогов со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися было проведено анкетирование учителей на тему «Организация работы со слабоуспевающими и неуспевающими учащимися». Анкетирование проводилось в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Лицей № 4 «Элит» Городского округа Горловка Донецкой Народной Республики», в нем приняли участие 15 педагогов.

Результаты анкетирования продемонстрировали признание педагогами проблемы слабоуспеваемости обучающихся. Важным является понимание учителями необходимости всестороннего развития детей, а не только передачи знаний. Отвечая на вопросы анкеты, 93,3 % педагогов отметили, что для решения проблемы неуспеваемости, школа должна давать учащимся прочные знания по предметам и умение пользоваться этими знаниями для решения жизненных задач, 80 % указали на необходимость развития общекультурного кругозора, помощи в определении интересов и подготовке к жизни по нормам морали и нравственности. Абсолютно все педагоги (100 %) считают, что школа должна помогать в выявлении и развитии способностей, а также учить самостоятельно учиться.

Все педагоги (100 %) уверены в необходимости своевременного выявления причины трудностей в обучении у детей, 93,3 % респондентов считают, что для слабоуспевающих учащихся необходима поддержка со стороны школы и родителей. В случае возникновения проблем в обучении учащиеся чаще всего обращаются к родителям (53,3 %) или учителям (33,3 %), реже к одноклассникам или друзьям за пределами школы (13,4 %). Однако 73,3 % участников опроса неоднократно сталкивались с ситуациями, когда родители не поддерживают ребенка в учебе. Поэтому, все опрошенные педагоги (100 %) сходятся во мнении, что профилактика неуспеваемости учащихся требует комплексного подхода, основанного на эффективном взаимодействии семьи и школы. Успешное сотрудничество возможно при условии четкого понимания причин, вызывающих трудности в обучении, и согласованных действиях педагогов и родителей.

Таким образом, следует отметить, что взаимодействие семьи и школы является необходимым условием успешной профилактики неуспеваемости учащихся. Только совместные усилия педагогов и родителей, направленные на создание благоприятной образовательной среды, поддержку и развитие ребенка, могут обеспечить высокие результаты в учебе и помочь ему реализовать свой потенциал. Развитие системы эффективного взаимодействия семьи и школы

должно стать приоритетным направлением в современной образовательной политике, требующим дальнейших исследований, разработки новых форм и методов работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева О. В. Планирование взаимодействия школы и семьи // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности. Коломна : Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. С. 82–85.
2. Данковцев О. А., Щелакова В. В. Влияние семейного воспитания на школьную неуспеваемость // Воспитание в условиях актуальных вызовов современности. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2022. С. 28–32.
3. Дубровина Л. А., Сорокина И. Р. Системный подход в вопросе взаимодействия семьи и школы // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021. № 44(63). С. 120–130.
4. Овчинникова А. Д. Критерии учебной успешности детей младшего школьного возраста. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2019. № 38 (276). С. 172–173.
5. Сыч Н. Н. Взаимодействие семьи и школы: новые проблемы, инновационные методы и формы работы // Диалог культур в педагогическом и психологическом континууме. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2018. С. 172–174.

Евтихов Э. Д., Картавцева А. П. Взаимодействие семьи и школы по профилактике неуспеваемости учащихся

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и школы по профилактике неуспеваемости учащихся. В современных условиях

образования проблема неуспеваемости учащихся приобретает особую актуальность. Взаимодействие семьи и школы становится ключевым фактором в решении этой проблемы, поскольку только совместными усилиями педагогов и родителей можно создать эффективную систему поддержки ребенка. Успеваемость напрямую зависит от того, насколько слаженно работают все участники образовательного процесса.

Ключевые слова: неуспеваемость, взаимодействие, семья, школа, профилактика.

Evtikhov E. D., Kartavtseva A. P. Interaction between family and school in the prevention of student academic failure

Annotation. The article discusses the problems of family and school interaction in the prevention of student academic failure. In modern educational conditions, the problem of student academic failure is becoming particularly relevant. The interaction of family and school is becoming a key factor in solving this problem, since only through the joint efforts of teachers and parents can an effective child support system be created. Academic performance directly depends on how well all participants in the educational process work.

Keywords: academic failure, interaction, family, school, prevention.

Раван Гасан оглу Ибрагимов

Научный руководитель: канд. техн. наук, доц. Ганбаев А. А. оглу

г. Сумгаит, Азербайджан

УДК 004.056.5

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕХАНИЗМОВ ШИФРОВАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ СЕТЕВЫМ АТАКАМ

Широкое распространение компьютерных сетей и развитие интернет-сервисов значительно ускорили обмен информацией. Это развитие также увеличило риски безопасности. Информация, передаваемая по сетям, может

быть подвержена несанкционированному вмешательству. Такая ситуация создает проблемы безопасности в широком масштабе, от отдельных пользователей до корпоративных и государственных систем. Сетевые атаки в основном направлены на нарушение конфиденциальности и целостности передаваемой информации. В практических системах часто встречаются такие атаки, как перехват данных, атака «межсетевое внедрение» (MITM) и атаки повторного воспроизведения, поскольку они позволяют напрямую вмешиваться в информационный трафик. В результате этих атак возможно чтение пользовательских данных, перехват данных аутентификации или повторное использование предыдущих сессий. Такие сценарии требуют применения дополнительных механизмов защиты на сетевом уровне. Именно в этих случаях становится очевидной важность шифрования. Технологии шифрования являются одним из основных компонентов этих механизмов защиты. С их помощью передаваемая информация может быть преобразована в нечитаемую форму и сделана непригодной для использования неавторизованными лицами. В практических системах шифрование часто применяется в сочетании с хеш-функциями, обменом ключами и механизмами аутентификации. Этот подход направлен на обеспечение не только конфиденциальности информации, но и целостности и безопасности сеансов.

Рассматриваемые в данном исследовании сетевые атаки систематизированы как основные киберугрозы, характерные для современных информационно-коммуникационных систем и непосредственно влияющие на механизмы безопасности. Пассивные атаки трудно обнаружить, поэтому они часто представляют угрозу безопасности, особенно в открытых и плохо защищенных сетевых средах [7]. Атака с использованием перехвата данных это тип пассивной атаки. Она основана на несанкционированном перехвате и анализе пакетов данных, передаваемых по сети. Злоумышленник наблюдает за трафиком, не вмешиваясь напрямую в поток данных. Эффективность атаки с использованием перехвата данных во многом зависит от состояния шифрования передаваемого трафика. Данные, передаваемые по незашифрованным

протоколам, могут быть получены в читаемом виде с помощью инструментов анализа пакетов. В этом случае информация об аутентификации, идентификаторы сессий и другая конфиденциальная информация, передаваемая на уровне приложения, становятся доступными для злоумышленника. В частности, протоколы со старыми или слабыми механизмами безопасности, такие как HTTP и FTP, считаются уязвимыми для атак с использованием перехвата данных [3].

Технически атака с использованием перехвата данных основана на настройке сетевого интерфейса на прием всех пакетов. Хотя в сетях общего пользования этот процесс может быть выполнен без дополнительных манипуляций, в сетях на основе коммутаторов атака осуществляется более сложными способами. В этих случаях злоумышленник использует дополнительные механизмы для перенаправления потока трафика через свое устройство, что в конечном итоге позволяет перехватывать пакеты [6]. Атака с использованием перехвата данных может не нарушить работу системы напрямую, но полученная информация может быть использована на последующих этапах атаки. Перехваченные данные аутентификации и индикаторы сеанса позволяют пользователю получить несанкционированный доступ. Атаки типа «межсетевое внедрение» считаются одним из наиболее активных и эффективных типов сетевых атак. Во время такой атаки злоумышленник находится между двумя участниками обмена данными и имеет возможность как читать, так и изменять передаваемые данные. В отличие от атаки с перехватом данных, MITM не ограничивается наблюдением и может привести к более серьезным последствиям, напрямую вмешиваясь в процесс обмена данными [7]. Атаки MITM обычно осуществляются путем использования уязвимостей на этапах аутентификации и обмена ключами. Злоумышленник получает контроль над потоком данных, представляясь каждому из контрагентов легитимным участником. В этом случае пользователи могут продолжать обмениваться данными, не подозревая о произошедшей атаке. Вероятность успеха атак MITM значительно возрастает, особенно в случаях, когда проверка

сертификатов выполняется некорректно или вообще не применяется [3]. В практических сетевых средах атаки MITM могут быть реализованы различными способами. В локальных сетях трафик перенаправляется через устройство злоумышленника с использованием таких методов, как подмена ARP. В беспроводных сетях создание поддельных точек доступа может привести к тому, что пользователи неосознанно будут взаимодействовать со злоумышленником. В таких сценариях злоумышленник может читать, изменять или перенаправлять передаваемые данные в режиме реального времени [1].

Механизмы шифрования играют ключевую роль в предотвращении атак типа «межсетевое внедрение», но эта защита эффективна только в том случае, если она реализована правильно. Например, такие протоколы, как TLS, обеспечивают дополнительную защиту от атак MITM, поскольку, помимо шифрования, они проверяют личность другой стороны с помощью сертификатов. Однако непроверка сертификатов, принятие недействительных сертификатов или устаревшие криптографические конфигурации могут ослабить эти механизмы защиты [5]. Опасность атак MITM заключается в том, что эти атаки нарушают как конфиденциальность, так и целостность информации. Изменяя передаваемые данные, злоумышленник может подтолкнуть пользователя к принятию неверных решений или повлиять на поведение системы. По этой причине атаки типа MITM рассматриваются не только как теоретический риск в сетевой безопасности, но и как тип атаки, способный иметь серьезные последствия в реальных системах, что требует внедрения надлежащих механизмов аутентификации в дополнение к шифрованию.

Атаки повторного воспроизведения основаны на принципе, согласно которому злоумышленник перехватывает и впоследствии повторно передает действительные данные, переданные в предыдущих сеансах связи. При этом типе атаки содержимое данных не изменяется. Вместо этого цель состоит в том, чтобы система снова получила те же данные и сочла их действительными. Эта особенность отличает атаки повторного воспроизведения от других типов атак и делает их особенно опасными для механизмов аутентификации и управления

сеансами [7]. Атаки повторного воспроизведения часто связаны с плохо разработанными протоколами аутентификации. Если система не проверяет своевременность или уникальность передаваемых сообщений, ранее перехваченные сообщения могут считаться действительными запросами. В этом сценарии злоумышленник может получить несанкционированный доступ к системе, не зная пароля пользователя и не взламывая шифрование. Системы, использующие статические сообщения аутентификации, особенно уязвимы для атак повторного воспроизведения [3]. Одного шифрования недостаточно для предотвращения атак повторного воспроизведения. Даже если данные зашифрованы, если система снова получит те же зашифрованные сообщения, атака остается возможной. По этой причине защита от атак повторного воспроизведения обычно обеспечивается дополнительными механизмами. Значения nonce, временные метки и номера сессий гарантируют уникальность сообщений и предотвращают повторное использование предыдущих сообщений. Эти подходы эффективны при применении в сочетании с механизмами шифрования [4]. В практических системах атаки повторного воспроизведения наблюдаются, в частности, в беспроводных сетях и распределенных средах аутентификации. Злоумышленник может пассивно отслеживать сетевой трафик для сбора действительных запросов, а затем повторно передавать их в удобное время. Такие атаки часто вызывают проблемы, которые трудно обнаружить, поскольку запросы, поступающие в систему, формально выглядят действительными. В результате атаки повторного воспроизведения демонстрируют важность не только криптографических алгоритмов, но и правильных проектных решений на уровне протокола в сетевой безопасности.

В данном исследовании в рамках современной концепции информационной безопасности всесторонне анализируется и оценивается эффективность механизмов шифрования против сетевых атак.

Хотя теоретическое описание сетевых атак важно для понимания рисков безопасности, реальные защитные возможности технологий шифрования можно оценить только в конкретных сценариях атак. Поскольку разные типы атак

затрагивают разные этапы сетевых протоколов и механизмов безопасности, эффективность шифрования также варьируется в зависимости от контекста. По этой причине анализ не ограничивается общими соображениями, а фокусируется на практическом различии, которое шифрование вносит в выбранные типы атак. Мы рассмотрим перехват трафика, атаку «межсетевое внедрение» и атаку повторного воспроизведения как отдельные сценарии. Мы также сравним результаты, полученные в случаях, когда применяется шифрование, и в случаях, когда оно не применяется. Цель состоит не в том, чтобы представить шифрование как универсальное решение, а в том, чтобы показать, в каких типах атак оно обеспечивает эффективную защиту, а в каких необходимы дополнительные механизмы. Анализ в основном основан на поведении и механизмах протоколов, наблюдаемых на сетевом уровне [7].

Влияние шифрования более четко наблюдается в контексте атаки перехвата трафика, поскольку эта атака напрямую основана на читаемости передаваемых данных. Без шифрования злоумышленник может получить доступ к сетевому трафику через инструменты анализа пакетов и напрямую прочитать содержимое передаваемых данных. В этом случае функционально корректная работа протокола или приложения не предотвращает атаку, поскольку проблема вызвана передачей данных в открытом виде.

При применении шифрования тот же сценарий атаки дает другой результат. Пакеты по-прежнему перехватываются, но их содержимое нечитаемо и наблюдается только как зашифрованная последовательность битов. Хотя злоумышленник может видеть наличие и объем трафика, он не может получить доступ к семантическому содержимому передаваемых данных. Эта ситуация практически делает бессмысленной главную цель атаки сниффинга, а именно чтение данных [3]. Важно отметить, что шифрование не полностью «исключает» атаку сниффинга, но значительно ослабляет ее результаты. Атака остается технически возможной, но полученные данные бесполезны для злоумышленника. Это различие устраняет распространенное заблуждение в сетевой безопасности отождествление возможности атаки с ее последствиями.

Шифрование можно считать высокоэффективным механизмом защиты от атак с перехватом трафика. Однако оно обеспечивает лишь конфиденциальность; побочная информация, полученная в результате анализа трафика, такая как размеры пакетов и частота передачи, может оставаться недоступной. Это говорит о том, что для обеспечения полной безопасности защита от атак с перехватом трафика должна дополняться другими механизмами [7].

В контексте атаки типа «межсетевое внедрение» эффективность шифрования не ограничивается сохранением конфиденциальности информации, поскольку главная цель атаки – создание иллюзии защищенного соединения между взаимодействующими сторонами. Поэтому простые механизмы шифрования не обеспечивают достаточной защиты от атак MITM. Эффективная защита возможна только в тех случаях, когда, помимо шифрования информации, проверяется личность другой стороны. Протокол TLS широко используется как один из основных механизмов, объединяющих эти два требования [5].

Процесс связи в соединениях на основе TLS начинается с этапа аутентификации на основе сертификата. На этом этапе сторона клиента проверяет действительность сертификата, представленного сервером, сравнивая его с сертификатами доверенных центров сертификации. Если сертификат считается действительным, происходит обмен ключами и между сторонами создаются сессионные ключи для симметричного шифрования. Этот механизм затрудняет злоумышленнику представление себя как законной стороны обоим участникам [3]. В сценариях, где шифрование не применяется или проверка сертификатов выполняется ненадлежащим образом, атака «межсетевое внедрение» остается реальной угрозой. Злоумышленник может читать и изменять передаваемые данные, находясь в канале связи. При использовании TLS злоумышленник может перехватывать зашифрованный трафик, но не может вмешиваться в содержимое данных, если у него нет доступа к ключам сессии. Эта ситуация показывает, что практическое воздействие атаки MITM, даже если она технически возможна, сильно ограничено [7].

Однако реализация протокола TLS не гарантирует автоматически полную безопасность. Игнорирование предупреждений о сертификатах со стороны пользователя, использование ненадежных или устаревших криптографических алгоритмов, а также неправильно настроенные параметры TLS могут ослабить механизм защиты. Многие атаки MITM, зафиксированные в практических системах, связаны с такими ошибками конфигурации и реализации [2].

В атаках повторного воспроизведения эффективность шифрования более ограничена по сравнению с другими типами атак. Основная проблема таких атак заключается не в том, что передаваемые данные читаемы, а в том, что система считает одно и то же сообщение действительным более одного раза. Поэтому механизмы защиты от атак повторного воспроизведения в основном опираются на дополнительные проверки, реализованные на этапах аутентификации и управления сессиями [7]. При использовании простых механизмов шифрования атака повторного воспроизведения остается технически возможной. Злоумышленник может перехватить зашифрованные сообщения, переданные в предыдущих сессиях, и повторно передать их без изменений. Если система не проверяет актуальность или уникальность сообщения, это сообщение может считаться действительным запросом. Эта ситуация показывает, что защита от атак повторного воспроизведения зависит не только от надежности криптографических алгоритмов, но и от проектных решений, принятых на уровне протокола [3].

Эффективные механизмы защиты сосредоточены на обнаружении повторного использования сообщений для предотвращения атак повторного воспроизведения. Один из распространенных подходов для этой цели – использование значений nonce. Хотя значение nonce генерируется уникально для каждой сессии или запроса, система легко обнаруживает повторную передачу предыдущих сообщений. Временные метки и последовательные номера сессий также служат аналогичной цели и гарантируют, что сообщения действительны только в течение определенного временного интервала [4]. В современных протоколах аутентификации эти механизмы часто реализуются в сочетании с

шифрованием. Например, в механизмах аутентификации на основе Kerberos и TLS для снижения риска атак повторного воспроизведения используются ключи сессии и временные ограничения. Такой подход делает практически неэффективным для злоумышленника хранение предыдущих сообщений и их последующее использование [5].

Выводы. Анализ показывает, что преимущества шифрования в плане безопасности приводят к различным результатам в зависимости от типа атаки и применяемых механизмов. Этот факт предполагает, что более целесообразно оценивать шифрование как тонкий механизм защиты, а не как универсальное решение.

Шифрование очень эффективно против атак с перехватом трафика. Хотя пакеты трафика технически могут быть перехвачены, при применении шифрования содержимое информации становится нечитаемым, а практический результат атаки значительно ослабляется. В этом отношении шифрование можно рассматривать как ключевой механизм защиты от атак с перехватом трафика, особенно в сетевых средах с требованиями конфиденциальности [3].

В контексте атак типа «межсетевое внедрение» (MITM) эффективность шифрования не ограничивается только конфиденциальностью данных и требует наличия механизмов аутентификации. Протоколы, такие как TLS, играют важную роль в предотвращении атак MITM, поскольку они обеспечивают аутентификацию на основе сертификатов в дополнение к шифрованию. Однако эти механизмы защиты могут потерять свою эффективность, если они неправильно настроены или если игнорируется проверка сертификатов [2].

Анализ атак повторного воспроизведения показывает, что защита от таких атак в большей степени опирается на механизмы аутентификации и управления сессиями, чем на шифрование. Даже зашифрованные сообщения могут быть использованы повторно, если не реализованы такие механизмы, как nonce, временные метки и номера сессий. Это показывает, что безопасность обеспечивается не только надежностью криптографических алгоритмов, но и проектными решениями, принятыми на уровне протокола [4].

В целом, анализ показывает, что шифрование является важным, но недостаточным компонентом сетевой безопасности. Для эффективной защиты шифрование должно быть реализовано в сочетании с механизмами аутентификации, управления ключами и контроля сессий. Такой подход позволяет минимизировать как вероятность, так и практическое воздействие сетевых атак.

ЛИТЕРАТУРА

1. Conti M. A survey of man-in-the-middle attacks // IEEE Communications Surveys & Tutorials. 2016. Vol. 18, № 3. C. 2027–2051.
2. Conti M. Security and privacy in mobile information and communication systems. Springer, 2016.
3. Kurose J. F., Ross K. W. Computer networking: A top-down approach. 8th ed. Pearson, 2021.
4. Menezes A. J., van Oorschot P. C., Vanstone S. A. Handbook of applied cryptography. CRC Press, 2018.
5. Rescorla E. The Transport Layer Security (TLS) protocol version 1.3 (RFC 8446). Internet Engineering Task Force, 2018.
6. Scarfone K., Hoffman P. Guidelines on securing public Wi-Fi networks (NIST Special Publication 800-153). National Institute of Standards and Technology, 2009.
7. Stallings W. Network security essentials: Applications and standards. 6th ed. Pearson, 2017.

Ибрагимов Р. Г. Эффективность механизмов шифрования в противодействии сетевым атакам

Аннотация: В статье анализируется и сравнивается эффективность технологий шифрования против таких сетевых атак, как: перехват трафика, «межсетевое внедрение MITM» и атака повторного воспроизведения. Анализ показал, что защитные возможности шифрования дают разные результаты в зависимости от типа атаки. Например, для предотвращения двух последних

типов атаки необходимы дополнительные механизмы аутентификации и управления сессиями, т.е. шифрование является важным, но недостаточным компонентом сетевой безопасности.

Ключевые слова: сетевая безопасность, шифрование, перехват трафика, сниффинг, межсетевое внедрение, воспроизведение сообщений, аутентификация.

Ibragimov R. G. Efficiency of Encryption Mechanisms in Countering Network Attacks

Abstract: The article analyzes and compares the effectiveness of encryption technologies against network attacks such as traffic interception, "MITM internetworking" and replay attacks. The analysis showed that the encryption protection capabilities give different results depending on the type of attack. For example, to prevent the last two types of attacks, additional authentication and session management mechanisms are needed, meaning encryption is an important but insufficient component of network security.

Keywords: network security, encryption, traffic interception, sniffing, firewall injection, message replay, authentication

Даниил Владимирович Каваляускас

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.012

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современных условиях модернизации образования возрастает значение технологий, обеспечивающих не только усвоение предметных знаний, но и развитие обучающегося как субъекта учебной деятельности. Требования к

личностным и метапредметным результатам актуализируют обращение к технологии развивающего обучения как к педагогическому феномену, обладающему научными основаниями и практической воспроизводимостью. Вместе с тем, в массовой школе нередко наблюдается подмена развивающего обучения отдельными приемами (например, групповой работой или проблемными вопросами без рефлексии), что снижает его развивающий потенциал и делает необходимым обращение к теоретическим источникам.

Цель настоящей публикации – представить краткий теоретический анализ технологии развивающего обучения: раскрыть исторические истоки идеи, уточнить ее понимание как педагогической технологии и выделить ключевые принципы реализации в современном образовательном процессе.

Историко-педагогический анализ показывает, что идея развивающего эффекта обучения формировалась как длительная линия педагогической мысли: от критики формального заучивания и утверждения ценности самостоятельного мышления – к научно обоснованным подходам, в которых обучение рассматривается как средство развития способностей личности. В обзорах эволюции развивающего обучения подчеркивается преемственность представлений об активном, осмысленном учении на протяжении разных этапов истории педагогики [3, с. 143]. В рамках этой линии особое значение приобретают идеи деятельностного понимания учения, ориентированные на формирование внутренних способов действия, а не на механическое запоминание.

Ключевое теоретическое основание технологии развивающего обучения связано с культурно-историческим подходом Л. С. Выготского. Ученый подчеркивает, что процессы обучения и развития находятся в единстве, но не тождественны: обучение способно опережать актуальный уровень развития, создавая «зону ближайшего развития» и организуя сотрудничество ребенка со взрослым и сверстниками [2, с. 6]. Следовательно, развивающий эффект не сводится к увеличению объема упражнений; он обеспечивается изменением

способа деятельности учащегося, переходом от внешних действий к внутренним, от подражания – к самостоятельности.

Переход от идеи к практике требует технологизации процесса обучения. В педагогике технология рассматривается как проектируемая и управляемая система, ориентированная на воспроизводимый результат. В. П. Беспалько акцентирует, что педагогическая технология предполагает заранее заданные цели, содержание, процедуру реализации и диагностичность результатов [1, с. 12]. В этом смысле развивающее обучение выступает именно технологией, поскольку задает особую модель организации учебной деятельности: учебная задача становится центральной единицей урока, а результат понимается как освоение способов действия и развитие мышления, рефлексии и саморегуляции.

В научной и методической литературе наиболее известны две классические системы развивающего обучения, апробированные в школьной практике: система Л. В. Занкова и система Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова. Несмотря на различия, обе системы объединяет установка на развитие через деятельность ученика, проблемность содержания и необходимость рефлексии. Современные исследования, посвященные школе Эльконина–Давыдова, подчеркивают ее значимость для достижения метапредметных результатов и формирования учебной самостоятельности [4, с. 16].

Система Л. В. Занкова ориентирована на «общее развитие» учащихся и реализуется через ряд дидактических принципов: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, быстрый темп продвижения, осознание процесса учения, систематическая работа над развитием каждого ребенка [5, с. 3]. Практически это означает, что на уроке создаются ситуации интеллектуального затруднения, требующие анализа и поиска, а учитель организует обсуждение способов решения и поощряет осмысленное объяснение. Важно, что трудность понимается не как перегрузка, а как условие мыслительной активности при поддержке со стороны учителя и класса.

Таким образом, ключевые принципы реализации технологии развивающего обучения в современном образовательном процессе можно

сформулировать следующим образом: 1) деятельностная организация обучения и постановка учебных задач, требующих поиска способа действия; 2) учебное сотрудничество как центральное условие (диалог, обсуждение, совместное решение); 3) рефлексия как обязательный компонент (осмысление и оценка способа решения, перенос освоенного способа в новые условия); 4) ориентация результата не только на предметные знания, но и на формирование универсальных способов деятельности. Соблюдение этих принципов позволяет рассматривать развивающее обучение как инструмент формирования у школьников способности учиться и принимать ответственность за собственное продвижение.

В заключение отметим, что развивающее обучение как педагогический феномен имеет исторические истоки и научное обоснование, а также представлено технологически оформленными системами, позволяющими организовать развитие ученика средствами обучения. Перспективным направлением дальнейшей работы является конкретизация методических условий внедрения развивающего обучения в массовой школе, включая подготовку педагогов и разработку системы оценивания, поддерживающей рефлексию и саморегуляцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 190, с.: ил. Текст: электронный. URL: https://forumstatic.ru/files/000f/ea/9b/50030.pdf (дата обращения: 22.01.2026).

2. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 4. С. 5–18. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Vygotsky (дата обращения: 16.01.2026).

3. Мокшина Н. Г. Эволюция идей развивающего обучения в истории педагогики // Альманах современной науки и образования. 2014. № 4(42). Ч. 2. С. 143–145. URL: https://www.gramota.net/article/hss20140736/pdf (дата обращения: 24.01.2026).

4. Рубцов В. В., Эльконин Б. Д., Цукерман Г. А., Улановская И. М. Школа Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 1. С. 16–26. DOI: 10.17759/chp.2024200104. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n1/Rubtsov_Elkonin_et_al (дата обращения: 01.02.2026).

5. Система развивающего обучения Л. В. Занкова: презентация. – Текст: электронный. М.: МГПУ, 2022. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/05/Sistema-L.-V.-Zankova_.pdf (дата обращения: 13.01.2026).

Каваляускас Д. В. Технология развивающего обучения как педагогический феномен в современном образовании

Аннотация. В тезисах представлен теоретический анализ технологии развивающего обучения как педагогического феномена. Показана историческая преемственность идей обучения как развития и выделено научное основание подхода в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Уточняется понимание развивающего обучения как педагогической технологии (проектируемой и диагностируемой системы), раскрываются ее ключевые признаки и роль учебной деятельности. Кратко охарактеризованы классические системы развивающего обучения (Л. В. Занков; Д. Б. Эльконин–В. В. Давыдов) и обозначены основные принципы реализации в современной школе.

Ключевые слова: развивающее обучение, педагогическая технология, учебная деятельность, рефлексия.

Kavaliauskas D. V. Developmental learning technology as a pedagogical phenomenon in modern education

Abstract. The paper presents a theoretical overview of developmental learning technology as a pedagogical phenomenon. It outlines the historical continuity of the idea of learning as development and highlights L. S. Vygotsky’s cultural-historical approach as a key theoretical foundation. Developmental learning is interpreted as an

educational technology, i.e., a designed and diagnostically controlled system focused on students' activity and reflection. The classical models of developmental learning (L. V. Zankov; D. B. Elkonin – V. V. Davydov) are briefly described, and core principles for implementation in today's school are summarized.

Keywords: developmental learning, educational technology, learning activity, reflection.

Юлия Вячеславовна Кузнецова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.

г. Горловка, Россия

УДК 376

БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДО СОТРУДНИЧЕСТВА

В современном мире идеи инклюзивности и равных возможностей становятся основополагающими принципами развития образовательной системы. Традиционно дети с особыми образовательными потребностями получали обучение в специализированных учреждениях или коррекционных классах, находясь среди детей с аналогичными нарушениями. Однако подобная практика приводила учеников к ощущению изоляции, которая ограничивала их социальную интеграцию в общество.

Это противоречие между необходимостью разграничения и важностью реформирования стало движущей силой при исследовании рассматриваемого вопроса. Актуальность изменения стандартных методов обучения детей с особыми потребностями в образовании обусловлена стремлением отойти от прежних форм дифференцированного подхода и созданием условий, позволяющих каждому учащемуся реализовать себя вне зависимости от его индивидуальных ограничений.

Вопрос обучения детей с особыми образовательными потребностями активно изучается отечественными учеными. Среди известных отечественных

исследователей выделяют таких авторов, как С. В. Алехина, Л. В. Голубева, Е. Н. Кутепова, чьи работы стали отражением понимания проблем инклюзии и ее становления в России.

Настоящее исследование ставит перед собой цель подчеркнуть необходимость отказа от стандартизированных практик обучения, основанного на дифференциации обучающихся, к коллективной интеграции в единую общественную среду, обеспечивая таким образом равные права для всех слоев населения.

В российском обществе долгое время господствовала «медицинская модель» здоровья, которая рассматривала инвалидность как диагноз и внимание было направлено на терапевтическое лечение. На смену первой в 1960-1970 гг. приходит «социальная модель», которая берет во внимание не диагностирование, а барьеры, мешающие детям в организации полноценной жизни. Данная модель ищет способы устранить или минимизировать трудности путем изменений в инфраструктуре, обучении и культуре взаимоотношений [3, с. 111–113].

Закрепление инклюзии в отечественной системе обучения осуществляется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который регламентирует образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в статье 79, зафиксировав право получать качественное и доступное образование в общеобразовательной среде [1].

Благодаря инклюзивному образованию, дети с особыми образовательными потребностями чувствуют себя полноценными членами школьного сообщества, активно включаются в социальную жизнь, приобретают опыт дружбы, что существенно снижает риск социальной изоляции. Эти позитивные эффекты подтверждают целесообразность продолжения курса на развитие инклюзивных практик.

Переход к новой практике, несмотря на актуальность, сталкивается с рядом проблем в виде недостаточного финансирования учреждений, отсутствия

квалифицированного штата педагогов, социокультурных и инфраструктурных барьеров [2, с. 23].

Создание безбарьерной среды в образовании предполагает переход от дифференцированной системы, выделяющей различия между детьми, к сотрудничеству и интеграции, позволяющим каждому ребенку раскрыть свой потенциал и стать частью единого социального пространства.

Таким образом, переход от «медицинской модели» инвалидности позволил изменить общественную мысль по отношению к уязвимому слою населения и понять все трудности их быта. Дальнейшее развитие безбарьерной среды – не просто устранение физических препятствий, а создание целостного мировоззрения, где технологии, законы, средства массовой информации работают на благо каждого, а следовательно, будут расширены и учтены во внимание все недостатки инфраструктуры, влиять через некоммерческую рекламу на сознание людей, подверженных стереотипному мышлению, предоставлять психологическую помощь и консультации семьям с особенными детьми, усилить правовые гарантии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». Текст: электронный URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/6c54646c803424bc1ffff4634c4e925d90c4affec/ (дата обращения 20.02.2026).

2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.

3. Кузьмин К. В., Кульберг А. С., Цветков А. И. Организационные технологии инклюзивного волонтерства // ГАУЗ СО «Многопрофильный клинический медицинский центр «Бонум», 2023. 163 с.

Кузнецова Ю. В. Безбарьерная среда: от дифференциации до сотрудничества

Аннотация. Исследование рассматривает процесс перехода от традиционной «медицинской модели» обучения детей с особыми образовательными потребностями к современной «социальной модели», анализируются нормативно-правовые основания, рассматриваются научные исследования российских ученых, посвященные проблемам и особенностям внедрения инклюзивного подхода в российскую систему образования.

Ключевые слова: инклюзия, модель, барьеры, общеобразовательные учреждения.

Kuznetsova J. V. Barrier-free environment: from differentiation to cooperation

Abstract. The study examines the process of transition from the traditional “medical model” of educating children with special educational needs to the modern “social model”, analyzes the legal and regulatory framework, and examines the research of Russian scientists on the problems and features of implementing an inclusive approach in the Russian education system.

Keywords: inclusion, model, barriers, general education institutions.

Диана Александровна Литвинова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.314.6

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ: ЭТАПЫ, МЕТОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

В современных условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) проектная деятельность утвердилась как один из ключевых инструментов формирования у школьников универсальных

учебных действий и жизненно важных компетенций. Однако ее эффективность напрямую зависит от грамотной педагогической организации работы учащихся на всех этапах. Проблема исследования заключается в необходимости систематизации и обоснования организационных основ проектной работы, поскольку на практике педагоги нередко сталкиваются с формальным выполнением проектов, низкой мотивацией учащихся и недостаточным владением методическим инструментарием [3, с. 423].

Анализ психолого-педагогических исследований (Н. Н. Жильцова, Е. С. Полат, В. В. Николина и др.) показывает, что организация проектной деятельности представляет собой целостный, поэтапно структурируемый процесс. Несмотря на различие в наименовании этапов, авторы сходятся в необходимости последовательного прохождения стадий: от зарождения идеи до рефлексии результатов.

Целью настоящего исследования является обобщение и структурирование подходов к организации работы учащихся при подготовке проектной работы, а также разработка методических ориентиров для педагогов-практиков.

Основной материал исследования раскрывает три взаимосвязанных аспекта организации. Первый аспект – этапность проектной деятельности. На основе синтеза существующих моделей выделены три ключевых этапа: 1) подготовительный (выбор темы, постановка цели, планирование, формирование групп); 2) этап реализации (сбор и анализ информации, создание продукта, ведение дневника проекта); 3) этап защиты и рефлексии (оформление результатов, презентация, оценка). Роль педагога трансформируется от инициатора и консультанта на первом этапе к координатору и эксперту на последующих [2, с. 3; 5, с. 85].

Второй аспект – методы и приемы организации работы. Эффективная организация предполагает комбинирование различных методов: проблемного изложения темы, групповой работы, игровых методов, активного использования информационных технологий. Особую роль играют конкретные педагогические приемы, активизирующие познавательную деятельность: «мозговой штурм» для

генерации идей, «корзина идей» для сбора информации, прием «толстых и тонких вопросов» для развития критического мышления [4, с. 193]. Их применение позволяет сделать процесс работы над проектом, мотивирующим и осмысленным для ученика.

Третий аспект – критерии и условия успешности. Проектная работа достигает образовательных целей при соблюдении ряда условий: учет интересов и возрастных особенностей учащихся для формирования внутренней мотивации; компетентная поддержка педагога, сочетающая направляющую функцию с предоставлением свободы для самостоятельного поиска; обеспечение необходимыми ресурсами; создание атмосферы сотрудничества и коллективной ответственности. Оценка результатов должна быть комплексной, учитывающей не только итоговый продукт, но и степень активности, умение работать в команде и прогресс в развитии навыков.

Выводы исследования свидетельствуют о том, что организация проектной работы – это управляемый педагогический процесс, требующий от учителя четкого понимания его этапов, владения широким арсеналом методов и ориентации на развитие субъектности ученика. Перспективой дальнейшей работы является детализация предложенных рекомендаций применительно к специфике различных учебных предметов и возрастных групп школьников, а также разработка диагностического инструментария для оценки сформированности проектных компетенций у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жильцова Н. Н. Организация проектной деятельности обучающихся в рамках реализации ФГОС СОО. Технология проекта и его этапы Текст: электронный. // Открытый урок «Первое сентября». 2016. URL: https://urok.1sept.ru/publication/ (дата обращения: 09.11.2025).

2. Залилова Р. И. Этапы проектной работы Текст: электронный. // Инфоурок. 2025. URL: https://infourok.ru/etapy-proektnoj-raboty-7967741.html (дата обращения: 13.01.2026).

3. Щипунова Н. Н. Организация проектной деятельности в школе // Молодой ученый. 2021. № 52 (394). С. 423–426.

4. Маслов Е. И. Приемы проектной деятельности, используемые при организации процесса систематизации знаний учащихся // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 2. С. 192–198.

5. Полат Е. С. Метод проектов // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 85–89.

Литвинова Д. А. Организация деятельности учащихся при подготовке проектной работы: этапы, методы и рекомендации

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты организации проектной деятельности учащихся в школе. На основе анализа педагогической литературы структурированы этапы работы над проектом (подготовительный, реализации, защиты), обобщены эффективные методы и приемы организации работы учащихся. Сформулированы педагогические условия и критерии успешности проектной деятельности, направленной на формирование ключевых компетенций.

Ключевые слова: проектная деятельность, организация работы учащихся, этапы проекта, методы обучения, педагогические условия, компетенции.

Litvinova D. A. Organization of students' work in the preparation of a project work: stages, methods and recommendations

Abstract. The article discusses the key aspects of organizing students' project activities at school. Based on the analysis of pedagogical literature, the stages of project work (preparatory, implementation, defense) are structured, effective methods and techniques for organizing students' work are summarized. Pedagogical conditions and success criteria for project activities aimed at the formation of key competencies are formulated.

Keywords: project activity, organization of students' work, project stages, teaching methods, pedagogical conditions, competencies.

Владислава Руслановна Литовченко

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Мажара М. В.

г. Горловка, Россия

УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ

Самооценка по праву считается одним из центральных, стержневых образований личности, ключевым компонентом самосознания и Я-концепции. От ее характера во многом зависит успешность учебной и профессиональной деятельности, качество межличностных отношений, психологическое благополучие и общая жизненная траектория человека. Особую актуальность проблема самооценки приобретает в подростковый период – этап глубокой трансформации, когда происходит интенсивное становление «Я», пересмотр ценностей и поиск собственной идентичности. Подростковый возраст выступает своего рода «плацдармом», на котором самооценка приобретает новые качественные характеристики, становясь более сложной, дифференцированной и, одновременно, крайне уязвимой. Этот процесс неразрывно связан с физиологическими изменениями, социальными ожиданиями и внутренними переживаниями подростка, что делает его изучение важной задачей возрастной психологии.

В изучении указанной темы нами использованы труды российских и зарубежных авторов: Л. С. Выготского, У. Джеймса, К. Роджерса, А. Н. Леонтьева, Э. Эриксона, Д. Б. Эльконина, В. С. Мерлина, В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, Л. В. Бороздиной, А. И. Липкиной, И. И. Чесноковой, П. И. Фролова и других. Их исследования создают прочную теоретическую базу для понимания сложной природы самооценки и ее развития.

Целью нашей работы является изучение сущности, структуры и возрастных особенностей формирования самооценки в подростковый период, а также факторов, влияющих на этот процесс.

В психологической науке самооценка определяется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Как справедливо отмечает Л. В. Бороздина, самооценка отвечает на вопрос не «что я имею?», а «чего это стоит, что это значит для меня?» [4, с. 460]. Это не просто констатация фактов, а их оценка через призму личной системы ценностей, формирующая то или иное отношение человека к самому себе. Разные психологические подходы высвечивают различные аспекты этого феномена. Так, когнитивный подход (У. Джеймс) видит в самооценке результат сравнения успехов с уровнем притязаний. Гуманистический подход (К. Роджерс) рассматривает ее через призму конгруэнтности между «Я-реальным» и «Я-идеальным», где ключевым условием здоровой самооценки выступает безусловное принятие со стороны значимых других. Деятельностный и культурно-исторический подходы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) понимают самооценку как продукт интериоризации социальных оценок, формирующийся в процессе общения и деятельности. Современные интегративные модели (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев) рассматривают самооценку как часть более широкой системы самоотношения, выделяя в ней рациональную оценочную составляющую и эмоционально-ценностное отношение [3, с. 28].

Структурный анализ позволяет выделить три фундаментальных, взаимосвязанных компонента самооценки, образующих ее целостность. Эта триада отражает сложную архитектуру самоотношения, где каждый элемент выполняет специфическую функцию, но все они находятся в постоянном динамическом взаимодействии, обеспечивая стабильность и адаптивность личности.

Во-первых, когнитивный компонент – это знание и представления о своих качествах, способностях, возможностях, внешности, социальном статусе и результатах деятельности. Этот компонент формируется в процессе самопознания через такие механизмы, как самонаблюдение, интроспекция, социальное сравнение (сверка своих достижений и качеств с эталонами и

результатами других людей), а также через интериоризацию оценок и обратной связи от значимых других – родителей, учителей, сверстников [2, с. 86]. Таким образом, когнитивная составляющая отвечает на вопросы «Кто я?» и «Что я из себя представляю?», создавая основу, своего рода «когнитивную карту» личности. Без этой системы представлений самооценка лишается объективного основания и становится произвольной фантазией. В подростковом возрасте этот компонент активно обогащается и усложняется за счет развития абстрактного мышления и рефлексии, что позволяет подростку анализировать не только свои поступки, но и мотивы, ценности, противоречия в собственном поведении.

Во-вторых, аффективный (эмоционально-ценностный) компонент. Этот компонент отражает не знание о себе, а отношение к этому знанию. Он воплощает в себе эмоциональную оценку, переживание обнаруженных у себя качеств, степень самопринятия, самоуважения, удовлетворенности собой или, напротив, неудовлетворенности, критичности, самобичевания. Именно этот аспект определяет чувство собственного достоинства, самоценности (self-worth) и лежит в основе таких глобальных переживаний, как любовь к себе или ненависть к себе. Он отвечает на вопросы «Как я к этому отношусь?» и «Нравлюсь ли я себе?». Этот компонент наиболее тесно связан с психологическим благополучием. У подростка он часто окрашен в полярные тона: восторженное самовосприятие в моменты успеха может мгновенно сменяться острым самоотвержением при малейшей неудаче или критике, что подчеркивает его уязвимость и лабильность в данный возрастной период.

В-третьих, регуляторный (поведенческий) компонент. Данный компонент раскрывает функциональное, деятельностное назначение самооценки. Он проявляется в том, как сложившееся представление о себе и отношение к себе транслируются в конкретные жизненные стратегии. Этот компонент влияет на уровень притязаний и выбор целей (браться за сложную, амбициозную задачу или довольствоваться малым, избегая риска неудачи), определяет настойчивость и активность в преодолении препятствий, модулирует поведение в социальных ситуациях (уверенность, общительность или, напротив, робость, замкнутость).

Он тесно связан с понятием самоэффективности (А. Бандура) – веры в свою способность организовать и выполнить действия, необходимые для достижения желаемого результата. Таким образом, регуляторный компонент является «мостом» между внутренним миром личности и ее реальными поступками и достижениями. У подростка этот мост часто бывает непрочным: высокие притязания могут не подкрепляться действиями, а страх неудачи – парализовать даже очевидные способности.

Важно подчеркнуть, что все три компонента находятся в состоянии динамического и неразрывного единства, образуя целостную систему. Так, представления о себе (когнитивный компонент) неизбежно пропускаются через фильтр личностных смыслов и ценностей, что порождает определенное эмоциональное отношение (аффективный компонент). Это отношение, в свою очередь, мобилизует или, напротив, блокирует энергетические и поведенческие ресурсы личности, определяя ее конкретные действия и готовность к достижениям (регуляторный компонент). Как отмечает П. И. Фролов, самооценка представляет собой «*синтез знания о себе и отношения к себе, который определяет готовность личности к определенному типу поведения и деятельности*» [5, с. 38]. Например, подросток, который считает себя некомпетентным в общении (когниция) и переживает из-за этого стыд и тревогу (аффект), будет избегать новых социальных контактов (регуляция), тем самым лишая себя возможности получить обратный, позитивный опыт, который мог бы скорректировать исходное представление. Эта сложная, циклическая взаимосвязь делает самооценку не статичной чертой, а динамичным образованием, способным к изменениям и развитию в процессе накопления нового опыта, переосмысления ценностей и получения поддерживающей обратной связи от значимого окружения.

Подростковый возраст (примерно 11–17 лет) представляет собой качественно новый этап в развитии самооценки, что обусловлено уникальной социальной ситуацией развития. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского и деятельностному подходу Д. Б. Эльконина, центральным

психологическим новообразованием этого периода является «чувство взрослости», что порождает потребность в эмансипации от родителей и переориентацию на группу сверстников. Интимно-личностное общение становится ведущей деятельностью, а группа сверстников – главным «полигоном» для проверки и коррекции своих представлений о себе. В терминах Э. Эриксона, это стадия решения кризиса идентичности против ролевого смешения. Подросток остро задается вопросами «Кто я?», «Каков мой потенциал?» и «Куда я иду?». Успешное разрешение этого кризиса заключается в интеграции всех прошлых и настоящих идентификаций в целостный, непротиворечивый образ «Я», что напрямую связано с формированием устойчивой и адекватной самооценки. Неудача же ведет к ролевой диффузии, смешению идентичностей и, как следствие, к формированию негативной, размытой или крайне неустойчивой самооценки.

Этот внутренний запрос на переоценку себя, подкрепленный бурным физическим и когнитивным развитием, определяет специфические черты подростковой самооценки. Происходит интенсивное развитие рефлексии и самосознания, что часто ведет к излишней самокритичности и сосредоточенности на своих недостатках. Формируется «Я-идеальное» – система внутренних стандартов и идеалов, разрыв с «Я-реальным» воспринимается как собственное несовершенство и служит источником внутренних противоречий. Подросток может демонстрировать внешнюю самоуверенность, одновременно испытывая острую внутреннюю неуверенность. Наблюдается повышенная чувствительность и зависимость от оценок сверстников, мнение референтной группы становится мощнейшим фактором, сиюминутно влияющим на самоотношение. Критика или насмешка могут резко понизить самооценку, а поддержка – так же резко повысить ее. Наконец, интенсивные физиологические изменения заставляют подростка заново «встраивать» свое физическое «Я» в целостный образ себя, что может быть как источником гордости, так и сильных негативных переживаний, связанных с внешностью.

В связи с этим для подростковой самооценки характерны ключевые особенности. Во-первых, выраженная неустойчивость, противоречивость и ситуативная зависимость. Она может резко колебаться под влиянием сиюминутных успехов или неудач, одобрения или критики со стороны окружающих, что является типичной чертой этого возраста [3, с. 25]. Во-вторых, существует определенная возрастная динамика: исследования А. И. Липкиной показывают тенденцию к снижению общего уровня самооценки в начале подросткового периода (11–13 лет) в связи с ростом критичности и появлением идеалов, с последующей стабилизацией и ростом к 15–17 годам при благоприятных условиях, когда накапливается успешный опыт и формируется более целостная идентичность [2, с. 87]. В-третьих, происходит дифференциация и переоценка значимости частных самооценок. Резко возрастает значимость самооценки в сферах общения, популярности среди сверстников, внешней привлекательности и физических качеств, тогда как значимость чисто учебных достижений может временно снижаться или переосмысливаться как средство для достижения других целей (поступления в вуз, уважения) [1, с. 166]. В-четвертых, самооценка приобретает более обобщенный и менее категоричный характер, подростки способны давать развернутые и аргументированные самохарактеристики, выделять противоречия в своем поведении, хотя развивающаяся самокритичность не всегда бывает конструктивной [4, с. 461].

Таким образом, самооценка предстает как сложное, многоаспектное образование, формирующееся в процессе интериоризации социальных оценок и соотнесения своих качеств с внутренней системой ценностей. Подростковый возраст является критическим, сензитивным периодом для ее становления, когда под влиянием физиологического созревания, развития рефлексии и кардинального изменения социальной ситуации развития (переориентация на группу сверстников, кризис идентичности) она претерпевает качественную перестройку. Успешное прохождение кризиса идентичности и формирование адекватной, устойчивой и в то же время гибкой самооценки находятся в прямой зависимости от качества обратной связи, поддержки и безусловного принятия,

которые подросток получает в ключевых социальных системах – прежде всего, в семье и группе сверстников [1, с. 169]. Именно в семье, как первичном институте социализации, закладываются базовые паттерны самоотношения, формируется фундамент самоценности и самопринятия, либо их дефицит. Понимание этих психологических основ и возрастных особенностей является необходимым фундаментом для осмысления роли семьи, разработки эффективных мер психолого-педагогической поддержки подростков и создания благоприятной среды для гармоничного развития личности в этот сложный и ответственный период жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колобкова А. И. Особенности самооценки в связи с критическим событием – потерей и отсутствием работы : (На материале работающих и безработных граждан Германии) : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01. Пермь, 1999. 198 с.
2. Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Знание, 1976. 63 с.
3. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования [Текст] : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2010 (Курган : Зауралье). 389 с.
4. Российская академия наук. Самарский научный центр. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Самара : Самарский научный центр Российской акад. наук, 2000 –2010. Т. 12. № 5 (2)(37). 2010. 580 с.
5. Фролов А. А. Роль самооценки в структуре правосознания личности [Текст] : Краснодарский ун-т МВД России. Краснодар : Краснодарский ун-т МВД России, 2015. 124 с.

Литовченко В. Р. Формирование самооценки в подростковом возрасте: психологические основы и особенности

Аннотация. Статья исследует психологическую структуру самооценки в критический подростковый период. Подробно анализируются три ключевых взаимосвязанных компонента ее формирования: когнитивный (знания о себе),

аффективный (эмоциональное самоотношение) и регуляторный (влияние на поведение). Особое внимание уделено их динамике и роли в успешном преодолении возрастного кризиса идентичности.

Ключевые слова: самооценка, подростковый возраст, структура самооценки.

Litovchenko V. R. Formation of Self-Esteem in Adolescence: Psychological Foundations and Features

Annotation. The article explores the psychological structure of self-esteem during the critical adolescent period. It analyzes in detail three key interrelated components of self-esteem formation: cognitive (self-knowledge), affective (emotional self-attitude), and regulatory (influence on behavior). Special attention is given to their dynamics and their role in successfully overcoming the age-related crisis of identity.

Keywords: self-esteem, adolescence, self-esteem structure.

Даниил Дмитриевич Лозбинев

Научный руководитель: канд. психол. наук Андреева И. А.

г. Горловка, Россия

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Современный мир отличается интенсивными преобразованиями, ослаблением традиционных социальных институтов и отсутствием возможности достоверного предвидения будущего. На фоне масштабных глобальных изменений, финансовой нестабильности, геополитической напряженности и эпидемиологических рисков люди все более регулярно оказываются в обстоятельствах неопределенности, которые требуют активизации психологического потенциала для поддержания устойчивости и эффективности деятельности [10; 13].

Неопределенность как аспект человеческого бытия является объективной характеристикой действительности, которой свойственны недостаток информации, невозможность предугадать ход событий и отсутствие однозначных прогнозов относительно результатов совершаемых действий [10; 13]. С психологической точки зрения, неопределенность вызывает особые эмоциональные состояния, обусловленные потерей управления обстоятельствами, крушением фундаментальных убеждений в постоянстве мира и опасностью для целостности самоидентификации личности [8; 9; 13].

Вопрос психологического совладания с неопределенностью становится особенно значимым ввиду учащения и усиления кризисных явлений в современности. Психологическая устойчивость, результативность, субъективное благополучие и уровень жизни индивида в значительной мере определяются его способностями преодолевать неопределенность существования [13; 14]. Отсутствие навыков эффективного функционирования в неопределенных условиях ведет к формированию тревожно-депрессивных расстройств, психосоматических дисфункций и кризисных состояний идентичности [13; 15].

Одновременно психологическая наука собрала обширный эмпирический и концептуальный материал, дающий возможность определить основные факторы, обеспечивающие способность индивида результативно действовать при дефиците информации и непредсказуемости. Упорядочивание данных факторов и выявление принципов их действия составляет актуальную научно-практическую проблему.

Концепт толерантности к неопределенности был предложен в середине XX столетия в работах Т. Адорно с коллегами (Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брунсвик, Д. Левинсон), опирающихся на концепции Э. Йенша, и интерпретировался как умение справляться с многогранностью окружающей действительности [13]. Э. Френкель-Брунсвик в 1948–1949 годах предложила термин tolerance for ambiguity для обозначения установки по отношению к многозначной, динамичной, вероятностной и противоречивой информации [13]. Исследуя

этнические предубеждения, она выявила, что стереотипы более характерны для тех, кто тяготеет к однозначной классификации реальности и личностей и плохо переносит неоднозначность. Интолерантность была охарактеризована как склонность к дихотомическому мышлению, стремление к скорейшему достижению определенности без учета сложной природы явлений [13].

В отечественных научных подходах толерантность к неопределенности понимается как комплексная личностная особенность. Е. Г. Луковицкая [5] обозначила три составляющие толерантности к неопределенности: аффективную (эмоциональное восприятие непознаваемости реальности), когнитивную (понимание непредсказуемости мира) и поведенческую (специфика действий в неопределенных обстоятельствах). Т. В. Корнилова [4; 12] создала диагностический инструментарий для измерения толерантности-интолерантности к неопределенности с учетом российских культурных особенностей и продемонстрировала ее взаимосвязь с механизмами принятия решений в рисковых условиях.

М. Н. Юртаева и Н. С. Глуханюк [11] изучили психологические параметры толерантности индивида к неопределенности, установив, что личности с ее низким уровнем присущи догматичность, повышенная тревожность, ригидность мышления, авторитарность, замкнутость и ограниченная креативность [13]. В противоположность этому, высокая степень толерантности к неопределенности связана с успешным приспособлением к новым обстоятельствам, умением находить оригинальные решения и поведенческой пластичностью [13; 14].

Значимым исследовательским направлением стало изучение жизнестойкости (hardiness) как комплексной личностной характеристики, определяющей эффективность преодоления жизненных испытаний [7; 14]. С. Мадди интерпретирует предпочтение неопределенного будущего как базис экзистенциальных выборов, способствующих психическому и физическому здоровью [13]. Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова [7] осуществили адаптацию теста жизнестойкости, охватывающего три измерения: вовлеченность, контроль

и готовность к риску, продемонстрировав их тесную связь с толерантностью к неопределенности.

Теория личностного потенциала, созданная Д. А. Леонтьевым [6], описывает совокупность личностных ресурсов как интегральное свойство, демонстрирующее степень личностной зрелости и выражающееся в автономной регуляции поведения. Личностный потенциал предполагает способность к осознанному управлению собственной жизнедеятельностью, что приобретает особую важность в неопределенных условиях [6; 14].

Значительное влияние на понимание значения смысловых образований в совладании с неопределенностью оказал В. Франкл [3], продемонстрировавший, что присутствие смысла существования дает человеку возможность обретать внутреннюю устойчивость даже в наиболее сложных ситуациях. Российские ученые продолжили развитие этих концепций, выявив, что при высокой толерантности ценностные ориентиры личности обычно успешно воплощаются, в то время как при низкой их реализация встречает существенные препятствия [14; 15].

В области медицинской психологии M. H. Mishel [1] сформулировала теорию неопределенности в контексте болезни, определив предпосылки, оценочные процессы и стратегии совладания с неопределенностью. B. A. Hilton [2] и K. M. McCormick [23] расширили эти представления, обосновав применимость концепции неопределенности для интерпретации переживаний больных с угрожающими жизни и длительными заболеваниями.

Задачей данной статьи выступает упорядочивание и концептуальное рассмотрение психологических факторов, определяющих способность личности результативно действовать в неопределенных условиях, а также выявление механизмов психической саморегуляции, обеспечивающих поддержание психологической устойчивости при встрече с непредвиденными жизненными обстоятельствами.

Толерантность к неопределенности является комплексной личностной характеристикой, демонстрирующей способность индивида результативно

функционировать при недостатке информации и непредсказуемости [13; 14]. Данный конструкт объединяет три взаимосвязанных элемента: когнитивный (понимание непредсказуемости реальности), аффективный (эмоциональное восприятие непознаваемости мира) и поведенческий (специфика действий в неопределенных обстоятельствах) [13; 14].

Толерантность к неопределенности действует как специфическая стратегия совладания, дающая личности возможность не просто поддерживать психологическую устойчивость, но и рассматривать неопределенность как потенциал для развития и личностного совершенствования [14]. Индивид с выраженной толерантностью к неопределенности проявляет способность к выстраиванию деятельности при дефиците информации, более тщательно исследует возникающие ситуации, фокусируясь на их разрешении, а не на уклонении [13; 14].

Эмпирические данные свидетельствуют, что толерантный к неопределенности индивид не переживает разрушительной тревоги в неопределенных обстоятельствах, а порой даже может испытывать позитивные эмоции, интерпретируя сложную жизненную ситуацию как пространство выбора и личностного совершенствования [13; 14]. Картина мира индивида с высокой степенью толерантности к неопределенности отличается позитивностью, привлекательностью, динамичностью, формирующей благоприятные условия для достижения целей [14].

Эмпирические данные подтверждают прочную связь жизнестойкости с толерантностью к неопределенности: оба свойства содействуют активной жизненной позиции в отношении трудных обстоятельств [14; 15]. С точки зрения С. Мадди, предпочтение неопределенного будущего служит основой экзистенциальных выборов, способствующих психическому и физическому благополучию [13].

Значительную роль в совладании с неопределенностью выполняют смысловые образования личности. Психологическая сущность человека проявляется в его стратегических выборах и предпочтениях: совершая

жизненные выборы, создавая и реализуя стратегию собственного существования, личность осуществляет самоопределение [13]. Сознательный выбор уменьшает неопределенность перспектив: самоопределяющаяся личность направлена на будущее, в котором формирует цели и ориентиры; при этом она становится активным созидателем своего бытия [13]. Поступок как акт самоопределения, как преодоление неопределенности реализуется на основе нравственных принципов, фундаментальных психологических ценностей, составляющих основу жизненной траектории [13].

Создание новой идентичности в трансформирующихся обстоятельствах осуществляется через реализацию собственного жизненного пути, базирующегося на значимых ценностях [13]. Достижение личностно-значимых целей, основывающихся на личностно-значимых ценностях, требует, чтобы эти ценности были прожиты и осмыслены субъектом. Мотивационной силой обладают не столько декларируемые, сколько прочувствованные в реальном опыте и вследствие этого эмоционально насыщенные ценности как существенные для индивидуального благополучия [13].

Базовая ценность жизни в комбинации с развитой толерантностью к неопределенности дает возможность мобилизовать иные личностные ресурсы и, следовательно, успешно справляться с вызовами непредсказуемых обстоятельств [14; 15]. Воплощение собственных норм и ценностей, на которых строится индивидуальный жизненный сценарий, дает возможность восстановить утраченное ощущение осмысленности [13].

Когнитивная сфера личности выполняет важную функцию в совладании с неопределенностью. Толерантность к неопределенности связана с развитым эмоциональным интеллектом, в особенности его социальным компонентом [14; 15]. Способность к рефлексивному анализу собственных действий и переживаний дает человеку возможность осмыслить пережитые трудности и включить их в собственную психическую реальность [13; 15].

Когнитивная пластичность и способность к вероятностному предвидению также содействуют результативному функционированию в неопределенных

условиях [13; 15]. Индивид, толерантный к неопределенности, обладает способностью трансформировать когнитивные модели, модифицировать поведенческие стратегии и принимать креативные решения [13; 14]. Существенным когнитивным фактором выступает также самоэффективность – убеждение индивида относительно того, насколько успешно он формулирует цели и достигает их: высокая толерантность к неопределенности сопряжена с высокой самоэффективностью [14; 15].

С позиций экзистенциальной психологии тревога, появляющаяся в неопределенных и непредсказуемых обстоятельствах, представляет собой неотъемлемый элемент человеческого существования [13]. Тревога – эмоциональное состояние, ориентированное на будущее, ассоциированное с антиципацией возможных негативных событий и неудач, бессознательное прогнозирование неблагоприятного исхода – представляет собой закономерную психологическую реакцию в условиях неопределенности и ожидания, при дефиците информации и непредсказуемом результате [13; 15].

Тревога создает предпосылки для формирования пограничных психических расстройств, стимулирует развитие таких проблем, как инсомния, панические состояния или функциональные нарушения желудочно-кишечного тракта [13]. Оценивая значение неопределенности в формировании и поддержании психологического здоровья, Е. Т. Соколова подчеркивает, что «определенная толерантность к неопределенности и способность переносить амбивалентность могут указывать на достижение личностной зрелости, стабильности и целостности Я, способного совладать с тревогой» [9; 13].

Центральной задачей при модификации актуального эмоционального состояния выступает снижение переживаний тревоги и страха, что дает возможность насколько возможно сохранить продуктивность при взаимодействии с изменчивой реальностью [13]. Интенсивность актуальной тревоги уменьшается при сосредоточении на существовании «здесь и сейчас». Концентрация на настоящем моменте, в котором исключительно и возможно приобретение новой информации, развитие новых компетенций, самореализация

через конкретные действия, дает возможность ослабить интенсивность предвосхищаемых в будущем неприятностей или актуализированных воображением образов прошлого [13].

Способность к эмоциональной саморегуляции, охватывающая техники психической релаксации, регуляции дыхания и мышечного расслабления, становится основным инструментом поддержания психологической устойчивости [13; 15]. К техникам релаксации принадлежат: аутогенная тренировка, биологическая обратная связь, дыхательные упражнения, медитация, нервно-мышечная релаксация, прогрессивная мышечная релаксация Э. Джекобсона, трансовые техники [13].

Следовательно, совладание с ситуацией неопределенности обеспечивается совокупностью взаимосвязанных психологических факторов, формирующих интегральную систему личностных ресурсов. Центральную позицию в данной системе занимает толерантность к неопределенности как системообразующее свойство, координирующее взаимодействие когнитивных, эмоциональных, мотивационно-смысловых и поведенческих компонентов личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mishel M. H. The measurement of uncertainty in illness // Nursing Research. 1981. Vol. 30. № 5. P. 258–263.

2. Hilton B. A. Perceptions of uncertainty: Its relevance to life-threatening and chronic illness // Critical Care Nurse. 1992. Vol. 12. № 2. P. 70–73.

3. Frankl V. E. Man's search for meaning. Boston : Beacon Press, 1959.

4. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.

5. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 168 с.

6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.

7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.

8. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.

9. Лифинцева А. А., Деркач Т. Д., Штолде Н. Феномен неопределенности как субъективный опыт пациента в ситуации болезни // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 40–52.

10. Ополев П. В. Феномен неопределенности: философские и научные проблемы осмысления // Манускрипт. 2025. Т. 18. Вып. 2. С. 537–544.

11. Юртаева М. Н., Глуханюк Н. С. Психологические характеристики толерантности человека к неопределенности // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 50–59.

12. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решения. М. : Аспект Пресс, 2003. 286 с.

13. Соловьева С. Л. Выживание в условиях неопределенности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2020. Т. 12. № 2(61).

14. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа / пер. с англ. М. : Академический проект, 2001. 368 с.

15. Соколова Е. Т. Клиническая психология утраты Я. М. : Смысл, 2015. 895 с.

Лозбинев Д. Д. Психологические факторы, способствующие преодолению ситуации неопределенности

Аннотация. В исследовании рассмотрен вопрос психологических факторов, способствующих преодолению личностью ситуации неопределенности. Подробно рассмотрены теоретические подходы к пониманию неопределенности, проанализированы личностные и когнитивные факторы, влияющие на толерантность к неопределенности. По результатам экспериментального исследования определены ключевые психологические факторы, способствующие успешному преодолению ситуаций неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность, толерантность к неопределенности, психологические факторы, копинг-стратегии, адаптация личности, жизнестойкость.

Lozbinev D. D. Psychological factors contributing to overcoming the situation of uncertainty

Summary. In the research the issue of psychological factors contributing to overcoming the situation of uncertainty by an individual is considered. Theoretical approaches to understanding uncertainty are considered in detail, personal and cognitive factors affecting tolerance to uncertainty are analyzed. According to the results of an experimental study, key psychological factors contributing to the successful overcoming of situations of uncertainty have been identified. \

*Keywords***:** uncertainty, tolerance to uncertainty, psychological factors, coping strategies, personality adaptation, resilience.

Виктория Валентиновна Науменко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.111.1

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном образовательном пространстве остро стоит вопрос об оптимизации учебного процесса. XXI век зарекомендовал себя как время беспрецедентно быстрого обмена информацией. Объем знаний, необходимых для успешного взаимодействия и сосуществования, значительно превышает школьные возможности. В этих условиях меняется роль школы в подготовке подростка к будущей профессиональной деятельности, а также к жизни в глобальном информационном пространстве. Современный учитель ограничен количеством часов, при этом должен уделить время каждому ученику в классе.

В этих условиях акцент в школьном образовании смещается с усвоения конкретных знаний на овладение образовательными стратегиями, в первую очередь, умением получать знания самостоятельно. Именно этот социальный запрос обусловливает актуальность нашего исследования.

Вопрос организации самостоятельной работы особенно актуален в наше время. Современная концепция обучения иностранным языкам, как известно, развивается в гуманистическом направлении, что связано с новыми подходами к определению содержания, стратегий, средств, а также реального процесса обучения. Обновление современной психологической и методической нормы должно осуществляться прежде всего через переосмысление степени свободы, которую получает ученик в выборе содержания, стратегий, средств обучения и учения. Иными словами, в данной работе речь пойдет о значительном повышении ответственности школьника за ход и результаты процесса овладения иностранным языком.

Самостоятельная работа является сложным педагогическим явлением, при исследовании которого ученые выбирают различные направления. На теоретическом и методологическом уровнях проблему организации самостоятельной работы школьников и студентов рассматривали Л. П. Аристова, М. А. Данилов, Б. И. Коротяев, И. Я. Лернер, И. Т. Огородников, В. Ф. Паламарчук, П. И. Пидкасистый, О. Я. Савченко, А. В. Усова, Т. И. Шамова и другие. Важное методологическое значение для обоснования теоретических основ и конкретных методик самостоятельной работы школьников имеют положения современной психологической науки о законах познания и организации учебно-познавательной деятельности (П. Я. Гальперин, К. К. Платонов, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн). Обоснование принципов, на основе которых строится самостоятельная работа студентов, содержится в трудах Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, М. М. Скаткина и других.

Для успешной организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку необходимо, чтобы ученик осознавал цели и задачи, знал

процедуру их выполнения, умел пользоваться учебными пособиями, применять опоры и создавать их при подготовке заданий, а также учитывал соответствующие дидактические условия. Систематическая самостоятельная работа способствует прочному усвоению иностранного языка в единстве с развитием приемов учебной деятельности [3].

На современном этапе развития нашего общества проблема самообразования школьников при изучении иностранных языков и формирования у них готовности к самообразованию должна стать объектом внимания методистов, составителей учебных программ по иностранному языку для средней школы, авторов учебников и учителей [2].

Реальный путь к самостоятельной деятельности при овладении иностранным языком в рамках школы лежит через организацию самообучения учащихся, вооружение их приемами и технологиями самообучения, начиная с первого года изучения иностранного языка.

Следует уделять больше внимания индивидуальной самостоятельной работе как в теоретическом, так и в практическом плане. Самостоятельная работа должна быть включена во все виды учебных планов, равномерно распределена по всем видам речевой деятельности [4]. При планировании самостоятельной деятельности необходимо опираться на принцип индивидуализации, учитывать индивидуальные, субъектные и личностные характеристики каждого ученика. Очень важно отводить больше времени на организацию и осуществление групповой самостоятельной работы, поскольку группа является той средой, которая мотивирует и стимулирует ученика [1].

Формирование готовности к самообучению должно осуществляться через включение в учебный процесс самостоятельной работы, цель которой – формирование самостоятельной личности.

Обучая самостоятельности и предоставляя ее, мы помогаем учащимся стать субъектом учебной деятельности, осознавать ее и управлять ею, а следовательно, и самостоятельно ее осуществлять, что является залогом успешности непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нельзина Е. Н., Грацилева Ю. И. Современные средства развития навыков самостоятельной работы учащихся в процессе овладения английским языком // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. № 18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-razvitiya-navykov-samostoyatelnoy-raboty-uchaschihsya-v-protsesse-ovladeniya-angliyskim-yazykom (дата обращения: 06.02.2026).

2. Лопарева Т. А., Наймушина М.К. Организация самостоятельной работы учащихся в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2022. № 22 (417). С. 491–494. URL: https://moluch.ru/archive/417/92317. (дата обращения: 06.02.2026).

3. Середкина А. Ю., Ладыгина М. И. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. Т. 3. С. 1766–1770. URL: http://e-koncept.ru/2013/53356.htm. (дата обращения: 06.02.2026).

4. Чигирева А. Н. Классификация видов самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (82). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/klassifikatsiya-vidov-samostoyatelnoj-raboty-obuchayushhikhsya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka.html (дата обращения: 06.02.2026).

Науменко В. В. Организация самостоятельной работы школьников на уроках английского языка

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является изучение особенностей организации самостоятельной работы школьников на уроках английского языка. В современных условиях акцент в школьном образовании смещается с усвоения конкретных знаний на овладение образовательными стратегиями, в первую очередь, умением получать знания

самостоятельно. Анализ позволяет констатировать, что реальный путь к самостоятельной деятельности при овладении иностранным языком в рамках школы лежит через организацию самообучения учащихся.

Ключевые слова: английский язык, средняя школа, самостоятельная работа

Naumenko V. V. Organization of Independent Work of Schoolchildren in English Lessons

Abstract. The aim of the research presented in this article is to study the peculiarities of organizing independent work of schoolchildren in English lessons. In modern conditions, the emphasis in school education is shifting from the assimilation of specific knowledge to the mastery of educational strategies, primarily the ability to acquire knowledge independently. The analysis allows us to state that the real path to independent activity in mastering a foreign language within the school framework lies through the organization of student self-learning.

Keywords: English language, secondary school, independent work

Алина Сергеевна Овчинникова

научный руководитель: ст. преп. Волосевич Л. В.

г. Горловка, Россия

УДК 82-3

ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ПРОЗЫ О ДОНБАССЕ КОНЦА XIX-НАЧ. XX ВЕКОВ

Проблема художественного осмысления Донбасса рубежа XIX–XX веков заключается в том, что индустриальная трансформация региона, сопровождавшаяся быстрым ростом добычи угля, развитием металлургического производства, массовой миграцией населения из центральных губерний Российской империи, формированием новых социальных слоев (пролетариата, технической интеллигенции, предпринимателей-иностранцев) и радикальным изменением природного ландшафта от степного «Дикого поля» к

индустриальному пейзажу с терриконами и дымящими трубами, осмыслялась преимущественно как трагедия человеческого существования, дегуманизация труда и превращение человека в придаток машины / в жертву «Молоха» индустриального прогресса. Эти процессы породили уникальные социальные, пространственные, мифопоэтические и культурно-психологические образы. Данные образы отражают глубокий конфликт между традиционной крестьянской Русью и наступающей машинной цивилизацией, однако до сих пор они недостаточно полно рассмотрены как самостоятельное литературное явление, несмотря на значительное внимание к вопросам индустриализации в русской литературе в целом [1, с. 15].

Цель исследования – проанализировать ключевые художественные образы и мифопоэтические мотивы в прозе о Донбассе рубежа XIX–XX веков как отражение индустриальной трансформации региона [4, с. 5].

Материалом исследования служат произведения русских писателей рубежа веков, обращавшихся к донбасской тематике: повесть А. И. Куприна «Молох», рассказ А. С. Серафимовича «Маленький шахтер», очерки В. В. Вересаева «Подземное царство», а также стихотворение А. А. Блока «Новая Америка». Предметом изучения являются мотивы, воплощенные в образах индустриального пейзажа в прозе конца XIX – начала XX века и особенности художественного осмысления индустриализации в поэтическом тексте. В процессе анализа выявляются ключевые пространственные образы, характерные прежде всего для прозаических произведений: шахта как глубинное, враждебное и хтоническое пространство, в котором человек теряет связь с поверхностью и становится частью механизма; рабочий поселок как воплощение маргинального социума, где смешиваются различные этносы и социальные группы в условиях крайней нищеты и эксплуатации; дороги и реки как структурные связи между традиционным аграрным миром и формирующимся индустриальным пространством. Особое внимание уделяется процессу мифологизации индустрии: комплексу образов «уголь – металл» как символу единства сырья, труда и капитала и образу завода-Молоха как

пожирающего человека механизма индустрии. В стихотворении А. А. Блока «Новая Америка» индустриальная проблематика представлена не в форме устойчивых мотивов или конкретных пространственных образов, характерных для донбасской прозы, а как обобщенный символ исторического и культурного перелома, связанного с процессами модернизации. Центральный образ – черный уголь, который предстает «подземным мессией», «царем и женихом», «мировым владыкой», символизирующим силу, способную преобразовать Россию в «новую Америку».

В отличие от прозаических текстов о Донбассе, где индустрия воплощена в устойчивых мотивах эксплуатации и дегуманизации (завод-Молох, шахта как ад), у Блока она получает символистское звучание: уголь выступает мессией новой эпохи, обещающим обновление страны [1, с. 90].

Художественные подходы различаются в зависимости от эстетической позиции автора. У А. А. Блока в «Новой Америке» степь и индустрия получают символистское значение: «Черный уголь – подземный мессия, / Черный уголь – здесь царь и жених», где уголь предстает как подземная сила, обещающая «новую Америку», но несущая разрушение старому миру. У А. С. Серафимовича в «Маленьком шахтере» натурализм акцентирует физиологическую жестокость шахтерского труда и социальную эксплуатацию: отец вынужден отправить двенадцатилетнего сына в шахту даже в праздники, что иллюстрирует полную зависимость семьи от капиталистической необходимости и безысходность детского труда. У В. В. Вересаева в «Подземном царстве» натуралистическое описание спуска в шахту («*по проходу… каторжный труд*» [5]) объективно раскрывает ужасы подземного труда, где человек превращается в придаток машины. У А. И. Куприна в повести «Молох» благодаря философско-мифологическому осмыслению создается антиномичный образ: завод одновременно выступает вершиной технического прогресса и демонической силой, уничтожающей человеческое начало. Элементы натурализма, такие как детальное изображение этапов трудового процесса, физиологигизм образов, проблема влияния среды на человека, – обеспечивают синтез документального

наблюдения (реальные описания Юзовки, быта шахтеров, статистика аварий и нищеты) и глубокого художественного обобщения, формируя целостную образную модель региона как динамичного пространства перехода [2].

В результате исследования можно сделать вывод о том, что проза о Донбассе рубежа XIX – XX веков формирует особый литературный контекст в русской литературе модерна, где индустриальный Донбасс предстает пограничным пространством конфликта: степь против шахты, свобода против эксплуатации, человек против машины.

Рассмотрение произведений позволяет сделать следующие выводы. В. повести А. И. Куприна «Молох» доминирует антиномия технического прогресса и человеческого разрушения, причем в финале побеждает капитал и дегуманизация – завод продолжает функционировать как «чудовищный механизм», требуя новых жертв, а главный герой инженер Бобров терпит поражение в попытке сопротивления. Такой финал подчеркивает главную идею произведения: в капиталистическом мире индустриальный прогресс служит не человеку, а Молоху-капиталу, пожирающему рабочих; в рассказе А. С. Серафимовича «Маленький шахтер» и очерках В. В. Вересаева «Подземное царство» натуралистические приемы детально изображают социальную эксплуатацию и тяжелые условия труда, необходимость выживания, подчеркивая классовый антагонизм и полную зависимость человека от экономического уклада; у А. А. Блока в «Новой Америке» уголь предстает «подземным мессией» и «мировым владыкой», символизирующим силу, способную преобразовать Россию в «новую Америку» – образ мощного обновления страны. Эти мотивы и приемы изображения не только отражают историческую реальность индустриализации Донбасса (быстрый рост Юзовки, приток иностранного капитала, шахтерские стачки), но и закладывают основу для последующих интерпретаций образа региона в произведениях советских писателей, способствуя формированию его культурного мифа как индустриального сердца России. Полученные выводы открывают перспективы для дальнейшего изучения влияния образа пространства Донбасса на

постмодернистские и современные интерпретации региона в литературе и культуре [3, с. 43].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агракова А. А. Мифопоэтика как способ создания региона: На материале Донбасса: дис. … канд. культурологии: 24.00.01. М., 2011. 198 с. Текст: электронный // disserCat. URL: https://www.dissercat.com/content/mifopoetika-kak-sposob-sozdaniya-obraza-regiona-na-materiale-donbassa (дата обращения 03.02.2026).

2. Бессмертный А. И. Куприн и его очерк «Донбасс». – Текст: электронный // lib-dpr.ru. URL: http://www.lib-dpr.ru/docs/reading/kuprin/Dovydenko.pdf (дата обращения 03.02.2026).

3. Гейзер И. М. А. П. Чехов и В. В. Вересаев. Писатели и врачи. М. : Медгиз, 1959. – Текст: электронный // chehov-lit.ru. URL: https://chehov-lit.ru/chehov/articles/gejzer-chehov-i-veresaev.htm (дата обращения: 11.02.2026).

4. Спасенко К. Ф. (сост.) Открытие страны огня: произведения русских писателей о Донбассе. Донецк : Донбасс, 1966. 400 с.

Овчинникова А. С. Литературный контекст развития прозы о Донбассе конца XIX-нач. XX веков

Аннотация. Цель исследования – выявление социально-исторических и эстетических оснований прозы о Донбассе рубежа XIX–XX веков и ключевых художественных стратегий отражения индустриальной трансформации региона. Анализ показывает, что индустриализация сформировала уникальную систему пространственных образов (степь, шахта, поселок), мифопоэтических мотивов (триада «уголь–металл», завод-Молох) и подходов (натурализм у Серафимовича и Вересаева, философско-мифологическое осмысление у Куприна), делая прозу о Донбассе самостоятельным феноменом русской литературы модерна.

Ключевые слова: проза о Донбассе, рубеж XIX–XX веков, индустриальная трансформация, мифопоэтика, пространственные образы, завод-Молох, Куприн, Вересаев, Серафимович

Ovchinnikova A. S. The literary context of the development of prose about Donbass in the late 19th-early 20th century. XX centuries

Annotation. The study aims to identify the socio-historical and aesthetic foundations of Donbass prose at the turn of the 19th–20th centuries and the key artistic strategies reflecting the region's industrial transformation. The analysis shows that industrialization shaped a unique system of spatial images (steppe, mine, settlement), mythopoetic motifs («coal–metal» triad, Moloch factory), and approaches (naturalism in Serafimovich and Veresaev, philosophical-mythological interpretation in Kuprin), making Donbass prose an independent phenomenon of Russian modernist literature.

Keywords: Donbass prose, turn of the 19th–20th centuries, industrial transformation, mythopoetics, spatial images, Moloch factory, Kuprin, Veresaev, Serafimovich

Андрей Олегович Перекотин

г. Горловка, Россия

Антонина Павловна Картавцева

г. Прокопьевск, Россия

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

XXI век отличается беспрецедентным запросом общества на специалистов, способных к постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и оперативной адаптации к стремительно изменяющимся социально-экономическим условиям. Современное общество испытывает потребность в гибких и адаптивных образовательных системах, обеспечивающих своевременную профессиональную ориентацию, развитие и актуализацию профессиональных компетенций на разных этапах жизненного и профессионального пути личности. В этих условиях на высшую школу возлагается задача подготовки будущих специалистов, обладающих не только

необходимым комплексом профессиональных знаний, умений и компетенций, но и способностью самостоятельно конструировать индивидуальную образовательную траекторию с учетом личностных особенностей, мотивационно-ценностных установок, профессиональных интересов и ориентации на достижение значимых профессиональных результатов [4, с. 172].

Значение системы образования существенно возрастает в условиях перехода к новой стратегии общественного развития, основанной на активном использовании научных знаний, инновационных идей и высокоэффективных технологий. Современное образование ориентировано на личность обучающегося, его свободное развитие, саморазвитие и самореализацию, что обусловливает необходимость модернизации образовательных процессов в соответствии с требованиями новой социальной реальности. Привлекательность образования в современных условиях все в большей степени определяется его ценностно-смысловой направленностью и способностью формировать у обучающихся устойчивые профессиональные и жизненные ориентиры.

В условиях модернизации системы высшего образования и усложнения требований современного рынка труда роль вуза значительно расширяется и выходит за пределы традиционного понимания обучения как передачи совокупности знаний, умений и навыков [8, с. 72]. Высшее образование в настоящее время выступает важнейшим социальным институтом, обеспечивающим не только профессиональную подготовку студентов, но и формирование их профессиональной идентичности, профессионального самосознания и готовности к самостоятельной трудовой деятельности. В процессе обучения в вузе происходит становление личности будущего специалиста, осознание им своей принадлежности к определенной профессиональной общности, усвоение профессиональных ценностей, норм и моделей поведения, что в совокупности определяет успешность дальнейшего профессионального и личностного развития.

Изучением проблемы профессионального самоопределения и развития студентов вуза занимались многие исследователи. Данная проблема как

значимый этап в профессиональном становлении и развитии личности исследована в работах Э. Ф. Зеера [1], Т. И. Касьяновой [2], Е. А. Климова [3], А. В. Мальцева [2], С. Н. Мартышенко [5], Н. С. Пряжникова [7], С. Н. Чистяковой [4], В. З. Юсупова [10]. Но поскольку не существует единого, общепринятого определения профессионального развития и самоопределения, анализ научных работ позволяет выделить общие ключевые элементы этого процесса: его процессуальность и динамичность, связь с личностным ростом, активную позицию личности, взаимодействие со средой, а также удовлетворение в выбранной деятельности.

В последние годы исследователи все чаще стали обращаться к проблемам профессионального самоопределения в период студенчества [9]. С. Н. Мартышенко утверждает, что ошибочным выбор своей специальности считают от 10 до 20 % студентов, удовлетворены от 50 до 60 % опрошенных. Автор уверена в том, что на выпускном курсе уверенность в сделанном выборе самая низкая в связи с волнением, связанным с будущим трудоустройством [5].

Профессиональное развитие и самоопределение студентов в отечественной педагогике традиционно рассматривается как важная составная часть профессионального воспитания, призванного, с точки зрения З. В. Юсупова, «обеспечить развитие высоконравственной, ответственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности России, обладающей достаточными знаниями, умениями, опытом, личностными качествами для полноценной реализации своего потенциала во всех сферах жизнедеятельности» [10].

Т. И. Касьянова и А. В. Мальцев подчеркивают, что при получении высшего образования профессиональное самоопределение и развитие выступают как сквозной процесс, развивающий представление о профессиональной идентичности, студент уточняет и углубляет представление о себе как о профессионале. В ходе получения образования в этот процесс вплетается профессиональная сфера: развитие знаний, умений и навыков,

профессионально важных качеств и интересов, планирование профессиональной траектории и формирование профессиональной идентичности [2].

Формирование профессиональной идентичности студентов представляет собой сложный, многоуровневый и динамичный процесс, в ходе которого у обучающихся формируется целостный образ «Я – будущий специалист». Данный образ включает представления о содержании и специфике профессиональной деятельности, требованиях к специалисту, уровне собственной профессиональной компетентности, а также ожидания, связанные с будущей карьерой, социальной ролью и возможностями профессионального роста. В студенческом возрасте профессиональная идентичность отличается высокой степенью изменчивости и может трансформироваться под влиянием образовательного опыта, практической деятельности, профессиональных проб и рефлексии собственного профессионального пути. Осознанность и устойчивость профессионального самосознания в значительной мере определяют учебную мотивацию студентов, их активность в освоении профессиональных компетенций и готовность к непрерывному профессиональному развитию.

Существенное влияние на профессиональное и личностное развитие студентов оказывает образовательная среда вуза, представляющая собой совокупность учебных условий, педагогических воздействий и организационных форм обучения [6, с. 60]. Содержание учебных дисциплин, применяемые методы преподавания, характер учебных заданий и формы контроля способствуют формированию профессионального мышления, развитию способности к анализу и решению профессиональных задач. Особое значение приобретает практико-ориентированная направленность образовательного процесса, позволяющая студентам соотносить теоретические знания с будущей профессиональной деятельностью и формировать профессионально значимые умения и навыки.

Наряду с учебной средой важную роль в профессиональном становлении студентов играет социальное окружение вуза, включающее взаимодействие с преподавателями, научными руководителями, администрацией,

однокурсниками и представителями профессионального сообщества. Педагогическое общение, наставничество и совместная деятельность способствуют передаче профессионального опыта, формированию ценностных ориентаций и развитию профессионального самосознания. Взаимодействие в студенческих коллективах создает условия для освоения социальных и профессиональных ролей, развития коммуникативных и командных навыков, а также формирования ответственности за результаты совместной деятельности.

Профессиональное развитие студентов определяется сложным взаимодействием внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относятся профессиональная мотивация, устойчивые профессиональные интересы и уровень личностной саморегуляции [3, с. 71]. Мотивация к профессиональной деятельности задает направленность и интенсивность образовательной активности студентов, их стремление к освоению дополнительных знаний и практического опыта. Профессиональные интересы способствуют углубленному изучению профильных дисциплин и формированию индивидуальной образовательной траектории, а развитая саморегуляция обеспечивает осознанное управление процессом профессионального развития, включая целеполагание, планирование, контроль и оценку собственных действий.

Значимую роль играют и внешние факторы, формируемые образовательной политикой и ресурсным обеспечением вуза. Современные образовательные технологии, такие как проектное обучение, кейс-методы, электронное и дистанционное обучение, использование цифровых образовательных платформ, создают условия для активного вовлечения студентов в образовательный процесс и развития их профессиональных компетенций. Материально-техническая база вуза, обеспечивающая доступ к современному оборудованию, лабораториям и специализированному программному обеспечению, способствует формированию практических навыков и повышению уровня профессиональной готовности обучающихся.

Существенное значение имеет взаимодействие вуза с работодателями, реализуемое через организацию практик и стажировок, участие специалистов-практиков в образовательном процессе и совместную реализацию образовательных проектов, что позволяет студентам адекватно воспринимать требования профессиональной среды и осознавать специфику будущей трудовой деятельности. Профессиональное развитие студентов осуществляется в контексте определенных социально-экономических и культурных условий, оказывающих непосредственное влияние на их образовательные и профессиональные стратегии. Экономическая ситуация, состояние рынка труда, социальные ожидания и культурные ценности общества формируют представления студентов о престижности профессий, возможностях профессионального роста и социальной мобильности. В условиях нестабильности и ускоренных изменений особую значимость приобретает способность будущих специалистов к адаптации, гибкому планированию профессиональной карьеры и осмыслению собственной профессиональной перспективы.

В этой связи особое значение приобретает поддержка профессионального саморазвития и рефлексии студентов в образовательном пространстве вуза [3, с. 70]. Создание условий для развития рефлексивных умений позволяет обучающимся осознавать собственные профессиональные достижения, выявлять зоны затруднений и определять направления дальнейшего развития. Педагогическое сопровождение, тьюторство и индивидуальные консультации способствуют формированию у студентов ответственности за собственное профессиональное становление и готовности к непрерывному образованию, что в конечном итоге является важнейшим условием подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к самообновлению и эффективной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М., 2009. 240 с.
2. Касьянова Т. А., Мальцев А. В., Гребнев С. А. Профессиональное самоопределение студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4(48). С. 79–85.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж, 1996. 400 с.
4. Кузьминова Е. А., Лукина О. В. Профессиональная идентичность в контексте современного высшего образования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 64–78.
5. Мартышенко С. Н. Анализ влияния социальных ожиданий студентов трудоустройства на мотивацию к обучению // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17. № 1. С. 156–164.
6. Морозова И. С., Картавцева А. П. Университетское образование в условиях филиала // Философия образования. 2010. № 2. С. 170–177.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008. 117 с.
8. Хлебников В. А., Михалев Ю. Б. Основные принципы построения понятий и терминов педагогического тестирования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 2. С. 53–62.
9. Чистякова С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2–5.
10. Юсупов З. В. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya?ysclid=mlenp0asm5607669233http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.2.20 (дата обращения: 15.01.2026).

Перекотин А.О., Картавцева А.П. Профессиональное развитие студентов в условиях вуза

Аннотация. Статья посвящена анализу роли высшего образования в условиях современных социально-экономических изменений. Рассматриваются образовательные инновации, мониторинг и формирование профессиональной идентичности студентов как ключевые условия подготовки специалистов, готовых к непрерывному профессиональному развитию и адаптации к требованиям рынка труда.

Ключевые слова: высшее образование; образовательные инновации; профессиональная идентичность; профессиональное развитие студентов.

Perekotin A.O., Kartavtseva A.P. Professional Development of Students at the University

Abstract. The article is devoted to the analysis of the role of higher education in the context of modern socio-economic changes. Educational innovations, monitoring, and the formation of students' professional identity are considered as key conditions for training specialists who are ready for continuous professional development and adaptation to the requirements of the labor market.

Keywords: higher education; educational innovations; monitoring; professional identity; professional development of students.

Мария Станиславовна Платонова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 159.99

СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что в условиях современных социальных изменений проблема социализации ребенка

приобретает особую значимость. Семья, несмотря на трансформации ее структуры и функций, продолжает оставаться основным социальным институтом, оказывающим первостепенное влияние на формирование личности ребенка. Увеличение числа неполных семей, изменение традиционных родительских ролей и возрастание воспитательной нагрузки на родителей обусловливают необходимость более глубокого анализа особенностей социализации детей в различных типах семей. В этом контексте актуальным является рассмотрение специфики социального развития ребенка в полной и неполной семье.

Целью публикации является анализ особенностей процесса социализации ребенка в условиях полной и неполной семьи.

С точки зрения педагогики, семья представляет собой первую и наиболее значимую среду социализации ребенка. Именно в рамках семейных отношений ребенок впервые знакомится с нормами поведения, социальными ожиданиями и ценностями, которые в дальнейшем определяют его взаимодействие с окружающим миром. Через повседневное общение с родителями формируются начальные представления о социальных ролях и моделях поведения. Как подчеркивает Г. М. Андреева, процесс социализации личности начинается с ближайшего социального окружения, где семья занимает ведущую позицию [1].

В педагогическом аспекте семья выступает не только как пространство совместной жизни, но и как среда целенаправленного воспитательного воздействия. В ней закладываются основы нравственных установок, отношения к труду, учебе и другим людям. По мнению А. В. Мудрика, именно семейное воспитание обеспечивает первичную социализацию, которая во многом определяет дальнейшее социальное развитие личности ребенка [2]. При этом условия социализации во многом зависят от типа семьи.

Полная семья, в которой ребенок воспитывается обоими родителями, традиционно рассматривается как более благоприятная среда для социального развития. Совместное участие матери и отца в воспитательном процессе позволяет создать устойчивую систему воспитательных воздействий и

обеспечивает ребенку возможность наблюдать различные модели поведения. Это способствует формированию у ребенка представлений о распределении ролей, ответственности и взаимной поддержке в межличностных отношениях.

Исследования свидетельствуют о том, что в полной семье чаще формируется благоприятный эмоциональный климат, положительно влияющий на психологическое состояние ребенка и его социальную адаптацию. Родители имеют возможность разделять воспитательные функции, уделять внимание развитию ребенка и поддерживать его в процессе обучения и общения со сверстниками. В научных работах отмечается, что дети, воспитывающиеся в полных семьях, в целом демонстрируют более высокий уровень уверенности в себе и социальной адаптированности [3].

В отличие от полной семьи, неполная семья характеризуется отсутствием одного из родителей, что объективно отражается на процессе социализации ребенка. В таких условиях один родитель вынужден совмещать несколько воспитательных и социальных ролей, что увеличивает эмоциональную и педагогическую нагрузку. Это может ограничивать воспитательные ресурсы семьи и создавать дополнительные трудности в формировании социальных навыков ребенка. По данным исследований, дети из неполных семей чаще испытывают сложности в эмоциональной сфере и формировании устойчивой самооценки [3].

Вместе с тем важно отметить, что неполная семья сама по себе не является фактором, предопределяющим неуспешную социализацию. Существенную роль играет характер внутрисемейных отношений, педагогическая позиция родителя и эмоциональная атмосфера в семье. В. А. Хохлова подчеркивает, что уровень педагогической культуры родителей и их готовность к осознанному выполнению воспитательных функций во многом определяют успешность социального развития ребенка [4].

Таким образом, анализ особенностей социализации ребенка в полной и неполной семье позволяет сделать вывод о том, что решающую роль в данном процессе играет не столько структура семьи, сколько качество семейного

воспитания. Наличие обоих родителей, как правило, создает более стабильные условия для социального развития ребенка, однако отсутствие одного из них не исключает возможности успешной социализации. Ключевыми факторами выступают эмоциональный климат в семье, внимание к потребностям ребенка и педагогическая позиция родителей. Именно эти условия определяют эффективность формирования личности ребенка в процессе социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2001. 200 с. Текст : электронный. URL : https://ипби.рф/images/Bibl/SP.pdf?ysclid=mli5f5ltmk746532158 (дата обращения: 05.02.2026).

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. 5-е изд., доп. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 200 с. Текст : электронный. URL : https://nzdr.ru/data/media/biblio/edu/ped/Мудрик%20A.B.%20-%20Социальная%20педагогика.%205-e%20изд.%20(Академия,%202005,%20200c).pdf?ysclid=mli5qlvn1y947747354 (дата обращения: 05.02.2026).

3. Сухопарова А. А. Психологические особенности воспитания детей в полной и неполной семье. // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3(40). С. 215–217. Текст : электронный. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vospitaniya-detey-v-polnoy-i-nepolnoy-semie (дата обращения: 05.02.2026).

4. Хохлова В. А. Особенности семейного воспитания в полной и неполной семьях, его влияние на развитие ребенка. Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). Москва : Буки-Веди, 2016. С. 91–94. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11291 (дата обращения: 05.02.2026).

Платонова М. С. Социализация ребенка в полных и неполных семьях

Аннотация. В публикации рассматриваются особенности социализации ребенка в полных и неполных семьях как в различных условиях семейного воспитания. Семья анализируется как первичный и наиболее значимый институт социализации, формирующий у ребенка социальные нормы, ценности и модели поведения. Особое внимание уделяется влиянию типа семьи на эмоциональное состояние и социальное развитие ребенка. Подчеркивается, что успешность социализации определяется не только структурой семьи, но и качеством внутрисемейных отношений. Делается вывод о ведущей роли педагогической позиции родителей в процессе формирования личности ребенка.

Ключевые слова: социализация ребенка, семья, полная семья, неполная семья, семейное воспитание.

Platonova M. S. Socialization of a child in complete and single-parent families

Abstract. The report examines the characteristics of child socialization in complete and single-parent families under different conditions of family upbringing. The family is analyzed as the primary and most significant institution of socialization that shapes a child’s social norms, values, and behavioral patterns. Special attention is given to the influence of family structure on the emotional state and social development of the child. It is emphasized that successful socialization depends not only on the type of family but also on the quality of intrafamily relationships. The report concludes that the parental pedagogical position plays a key role in the formation of the child’s personality.

Keywords: child socialization, family, complete family, single-parent family, family upbringing.

Алина Александровна Подставная

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.111.1

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Индивидуальный подход является одной из актуальных проблем обучения иностранным языкам Однако ее значение в решении всех разнообразных задач образовательного процесса до конца не раскрыто, в связи с динамически развивающейся цифровой образовательной средой. Особенности данного подхода раскрываются в работах таких исследователей, как М. А. Данилов, А. А. Кирсанов, Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, А. П. Аристова и другие.

Сам термин «индивидуальный подход» понимается как система дидактических средств организации процесса обучения иностранному языку, включающая изменение формы, цели, содержания и процесса урока. Индивидуальный подход рассматривается как сложное педагогическое явление, определяющее эффективность обучения иностранному языку и включающее активную роль субъекта учебной деятельности [7]. Основными условиями реализации индивидуального подхода является определение исходного уровня языковых компетенций, что выражается в оценке исходной языковой готовности обучающегося, в постановке для него личностно важных целей, в развитии навыков самостоятельной работы, в умении осуществлять систематическую работу [2]. Эта, казалось бы, простая проблема вызывает большие затруднения практически у каждого второго учителя, особенно у начинающих педагогов. Основная трудность заключается в поиске оптимального сочетания фронтальной, индивидуальной и групповой форм работы при обучении иностранному языку. Организация взаимодействия учителя и учеников на уроке должна быть направлена на развитие умственных способностей каждого ученика, определение и учет индивидуальных особенностей личности ученика.

В нашем исследовании рассматриваются основные приемы индивидуальной работы в обучении иностранному языку, которые предлагают в своих исследованиях методисты. Также обратимся к опыту учителей английского языка и проанализируем использование индивидуального подхода на уроках иностранного языка, используя материалы с различных педагогических сайтов, таких как https://infourok.ru/, https://1сентября.рф. Это позволит понять эффективность исследуемого подхода в обучении иностранному языку.

Е. Н. Соловова отмечает, что сущность индивидуального подхода заключается в учете личностных резервов обучаемых. Одна и та же тема (к примеру, «Семья») может обсуждаться по-разному. В классе могут учиться дети из разных семей (полных, неполных), дети, трагически потерявшие своих родителей, сироты, воспитанники детских домов и т. п. Именно поэтому у каждого учащегося может быть свое отношение к обсуждаемой теме, в связи с этим учителю следует знать жизненные обстоятельства обучаемых и учитывать их при ответе на вопросы [5]. Е. Н. Соловова также подчеркивает, что на каждом конкретном уроке индивидуализация обучения может проявляться по-разному, при этом предлагает следующие варианты: при тематическом планировании необходимо отбирать такие темы, которые будут интересны именно для данного класса; использовать задания, которые характеризуются высокой степенью проблемности, что позволит учащимся высказывать свою точку зрения; учитывать жизненный опыт школьников, их интересы и увлечения, которые они могут упоминать в дискуссии; давать индивидуальные домашние задания, которые позволят учащимся проявить себя в наибольшей степени; учитывать положение учащегося в группе, его самооценку; учитывать реальный уровень учащихся, сформированность речевых и языковых навыков; подбирать дополнительные образовательные средства; использовать различные формы и методы работы на уроке [5].

Т. В. Скубневская и И. И. Черданцева отмечают, что все виды индивидуализированных упражнений должны применяться на уроках

иностранного языка как при обучении языковому материалу, так и при обучении разным типам речевой деятельности [4]. Л. В. Саидова и Т. В. Скубневская также указывают, что типология индивидуализированных упражнений, как правило, на практике имеет условный характер, т.к. все задания между собой имеют тесную связь, и не всегда представляется возможным провести четкую грань. Также при обучении иностранному языку практически все задания в той или иной степени являются совершенствующими [2]. О. А. Соломатина отмечает, что при индивидуальном подходе следует первоначально провести психологический мониторинг, во время которого будут выявляться личностные качества и свойства обучаемых, их мотивы и потребности, которые могут использоваться во время коммуникативной деятельности. Учитель должен предоставлять выбор модели речевого поведения, которая будет способствовать развитию индивидуальных особенностей каждого [6].

Т. Е. Крыжановская описывает последовательность действий, которые следует применять при индивидуальном обучении: 1) учитель анализирует психологические и личностные особенности школьников с помощью таких методов, как тестирование, анкетирование, наблюдение. Следует учитывать такие особенности, как темперамент, мотивы, ценности, мировосприятие и т. п.; 2) учитель условно делит обучаемых на несколько групп по некоторым признакам; 3) учитель проводит урок в зависимости от отобранных критериев для дифференциации обучаемых; 4) учитель не должен показывать, что некоторых учащихся он считает умными, а других глупыми. Учащимся следует показать, что для того, чтобы подняться на ступень выше, следует для начала выполнить более простые задания, а при желании и более трудные задания. В то же время деление учащихся на группы является условным [1].

Мы приходим к выводу, что при индивидуальном подходе следует учитывать разные личностные особенности учащихся, и опираясь на них, строить правильно образовательный процесс. Для этого могут использоваться адаптивные, корректирующие и совершенствующие упражнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крыжановская Т. Е. Индивидуализация и дифференциация на уроках английского языка. URL: https://infourok.ru/individualizaciya-i-differenciaciya-na-urokah-angliyskogoyazika-1262859.html (дата обращения 05.02.2025).

2. Саидова Л. В., Скубневская Т. В. О типологии упражнений по иностранным языкам с позиции теории индивидуализации обучения // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2018. № 7. С. 59–64.

3. Саттарова С. Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 571–574.

4. Скубневская Т. В., Черданцева И. И. Дифференциация и индивидуализация технологии обучения и учения иностранному языку в общеобразовательной школе // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. 2018. № 3. С. 52–60.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва : АСТ, Астрель. 2008. 270 с.

6. Соломатина О. А. Индивидуализация обучения как средство повышения качества образования на уроках английского языка. URL: https:/открытыйурок.рф/статьи/652099/ (дата обращения 05.02.2025)

7. Якубов Ф. У. Индивидуальный подход к обучению иностранным языкам // Экономика и социум. 2024. № 2-1 (117). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-podhod-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam (дата обращения: 06.02.2026).

Подставная А. А. Индивидуальная работа в обучении иностранному языку в школе

Аннотация. В исследовании рассматриваются основные приемы индивидуальной работы в обучении иностранному языку, которые предлагают в

своих исследованиях методисты, условия реализации и трудности индивидуального подхода при обучении иностранному языку в школе.

Ключевые слова: иностранный язык, средняя школа, индивидуализация, индивидуальный подход

Podstavnaya A. A. Individual Work in Foreign Language Teaching at School

Abstract. This study examines the main techniques of individual work in foreign language teaching proposed by methodologists in their research works, the conditions for their implementation, and the difficulties of an individual approach in foreign language teaching at school.

Keywords: foreign language, secondary school, individualization, individual approach

Елизавета Андреевна Ревук

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессиональная деятельность современного педагога требует не только предметной компетентности, но и высокого уровня владения общеучебными умениями и навыками (ОУУН). Изучение иностранного языка является мощным ресурсом для развития этих метапредметных компетенций. Однако, несмотря на признание роли иностранного языка в этом процессе, теоретические основы целенаправленного формирования ОУУН посредством иноязычной подготовки остаются недостаточно систематизированными. Особую актуальность исследование приобретает, полагаясь на необходимость выявления и

обоснования педагогических условий и дидактических моделей, обеспечивающих эффективную конвертацию иноязычных навыков в универсальные учебные действия.

Следует отметить, что формирование общеучебных умений и навыков является предметом пристального внимания педагогической науки и практики на протяжении десятилетий. Фундаментальное значение этого аспекта подчеркивал еще К. Д. Ушинский, утверждая: «... следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... давать ученику возможность извлекать полезные знания не только из книг, но и из окружающих его предметов, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, способной извлекать из всего полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно же, и является одной из главных задач школьного обучения» [4, с. 116].

Концептуальные основы программы, направленной на формирование общеучебных умений учащихся, были заложены Д. Б. Элькониным и впоследствии развиты В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным, Л. Е. Журовой, Г. А. Цукерман. В современной же дидактике общеучебные умения и навыки трактуются как целостная взаимосвязь внешних и внутренних действий, проходящих путь от первоначального навыка к интегративной способности – умению и, в конечном счете, к компетентности [2, с. 2]. Следовательно, общеучебные умения и навыки выступают совокупным компонентом ключевой образовательной компетенции, представляя собой интегративную способность школьника к субъектному, активному и сознательному управлению собственной учебной деятельностью. Так, результатом развития ОУУН является формирование личности школьника, наделенной характеристиками самоорганизуемой, самообразованной и саморазвивающейся – компетентной в сфере образования [2, с. 4].

Для достижения социально значимых результатов обучения английскому языку, развивающий аспект его содержания должен быть представлен

многообразием общеучебных умений и навыков, которые классифицируются на четыре основные взаимосвязанные группы: учебно-управленческие умения обеспечивают высшие уровни учебной деятельности, включая целеполагание, планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ процесса освоения знаний; учебно-информационные умения фокусируются на обеспечении нахождения, переработки и использования информации как ресурса для эффективного решения поставленных учебных задач; учебно-логические умения призваны обеспечить четкую структуру содержания познавательного процесса, а также способствуют постановке и решению учебных задач на основе логических операций; коммуникативные умения охватывают умения осуществлять разного рода контакты между всеми участниками совместной деятельности, что традиционно реализуется преимущественно посредством устной речевой деятельности, дополняемой соответствующими знаковыми системами невербального общения [1, с. 3; 5, с. 10].

Согласно ФГОС, основной целью иноязычного образования признается формирование коммуникативной компетенции обучающихся, включающей в себя следующие составляющие: речевая компетенция (развитие навыков в четырех видах речевой деятельности); языковая компетенция (овладение новыми языковыми средствами и знаниями о языковых явлениях); социокультурная (межкультурная) компетенция (приобщение к культуре страны изучаемого языка и способность представлять свою собственную культуру); и компенсаторная компетенция (способность выходить из затруднительного положения при дефиците языковых средств). Наряду с коммуникативной компетенцией средствами иностранного языка формируется комплекс других компетенций: образовательная, ценностно-ориентационная, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования [6, с. 37].

Реализация поставленных целей и достижение планируемых результатов достигаются за счет применения доминирующих подходов: компетентностного, системно-деятельностного, межкультурного и коммуникативно-когнитивного.

Это подразумевает активное использование современных педагогических технологий, таких как дифференциация, индивидуализация, проектная деятельность, а также интеграцию современных средств обучения в содержание основного общего образования.

Подводя итоги, анализ теоретических источников и нормативных документов позволяет констатировать высокую значимость формирования общеучебных умений и навыков в процессе обучения иностранному языку. Профессиональная деятельность педагога современной школы требует не только предметной компетентности, но и владения метапредметными навыками, которые, в свою очередь, могут быть существенно развиты при использовании иностранного языка как мощного инструмента. Несмотря на признание этой роли, недостаточная систематизация теоретических основ требует дальнейших исследований по выявлению и обоснованию педагогических условий и дидактических моделей, обеспечивающих эффективное преобразование иноязычных навыков в универсальные учебные действия. Комплексный подход к формированию общеучебных умений и навыков, учитывающий их взаимосвязь и направленность на развитие ключевых компетенций, представляется перспективным направлением для повышения эффективности иноязычного образования и подготовки компетентных выпускников, способных к самообразованию и успешной адаптации в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева С. А. Формирование у обучающихся общеучебных умений и навыков. Текст : электронный. URL : https://znanio.ru/media/doklad-po-teme-formirovanie-u obuchayuschihsya-obscheuchebnyh-umenij-i-navykov-2680536 (дата обращения: 02.02.2026).

2. Котлярова Т. С. Универсальные учебные действия и общеучебные умения и навыки – сходство и различия // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2013. Текст : электронный. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-i-obscheuchebnye-umeniya-i-navyki-shodstvo-i-razlichiya (дата обращения: 11.02.2026).

3. Краевский В. В., Усова А. В. Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников. М., 1981. 30 с.

4. Меньшикова Е. А. Активная познавательная позиция как достижение психического развития младших школьников // Вестник ТПГУ. 2009. № 8. С. 116–119.

5. Пантюхова П. В. Формирование общеучебных умений в процессе обучения английскому языку в начальной школе : диссерт : Ставрополь, 2009. 176 с.

6. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (для 5-9 классов образовательных организаций). М. : Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева, 2025. 263 с.

Ревук Е. А. Теоретические основы формирования общенаучных умений и навыков средствами иностранного языка

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования общеучебных умений и навыков (ОУУН) посредством иноязычной подготовки. Анализируются теоретические основы и концептуальные подходы к развитию ОУУН, а также их связь с компетентностным подходом в образовании. Освещаются возможности иностранного языка в формировании метапредметных компетенций и развитии ключевых образовательных компетенций.

Ключевые слова: иностранный язык, компетентностный подход, образовательная компетенция, общеучебные умения и навыки, педагогическая компетенция, ФГОС.

Revuk E. A. Theoretical foundations of forming general scientific skills and abilities through foreign language means

Abstract. The article addresses the issue of developing general educational skills and abilities (GESA) through foreign language training. It analyses the theoretical

foundations and conceptual approaches to the development of GESA, as well as their connection to the competency-based approach in education. The potential of foreign languages in fostering cross-disciplinary competencies and enhancing key educational competencies is also discussed.

Keywords: foreign language, competence-based approach, educational competence, general educational skills and abilities, pedagogical competence, Federal State Educational Standard.

Евгения Алексеевна Рупцова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.1

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 10-11 КЛАССАХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью трансформации школьного образования в соответствии с вызовами современного общества. Изменились цели и содержание образования, меняются методы и формы обучения, но основные изменения в системе образования касаются взаимоотношений и взаимодействия обучающего (учителя, преподавателя) и обучающегося [4, с. 10]. Особенно значимым этот переход становится на старшей ступени обучения (10–11 классы), где учащиеся готовятся к профессиональному и личностному самоопределению, продолжению образования в вузах, в том числе в международной среде.

Цель статьи заключается в том, чтобы теоретически обосновать и систематизировать методы и средства личностно-ориентированного обучения английскому языку учащихся 10–11 классов, способствующие формированию их коммуникативной компетенции, познавательной автономии и готовности к реальному межкультурному взаимодействию.

Основой для выбора технологий и приемов служит принцип субъектности, согласно которому старшеклассник выступает не объектом воздействия, а активным соавтором образовательного процесса. Важную роль играет опора на пирамиду познания Дж. Мартина [1, с. 24], которая демонстрирует, что максимальная эффективность усвоения (до 90 %) достигается через обучение других и практическое применение знаний в новых условиях. Таким образом, задача педагога – создать среду, где учащиеся 10–11 классов могут анализировать, синтезировать информацию, участвовать в моделировании реальных коммуникативных сценариев и рефлексировать собственный прогресс.

В рамках личностно-ориентированного подхода учебные задания становятся дифференцированными, учитывая индивидуальные особенности учеников. Например, вместо общего чтения текста применяется технология «Зигзаг»: группы изучают разные аспекты темы, а затем обмениваются знаниями. Это развивает исследовательские навыки, критическое мышление и умение аргументированно высказываться на иностранном языке.

Метод проектов на старшей ступени трансформируется в долгосрочные исследовательские или социально значимые проекты [3]. Учащиеся могут работать над созданием мультимедийных презентаций, аналитических обзоров по глобальным проблемам, организацией виртуальных обменов со сверстниками из других стран или разработкой профориентационных материалов на иностранном языке. Такой подход позволяет интегрировать предметные знания с метапредметными умениями (планирование, тайм-менеджмент, коллаборация) и личностными ценностями, что непосредственно готовит к будущей академической или профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход смещает акцент на задания с коммуникативной задачей. Вместо фронтальной работы все чаще используется групповая, где учащиеся, распределяя роли (чтение, анализ лексики, перевод), совместно решают задачу, что формирует взаимодействие и взаимоответственность.

Цель коммуникативной задачи осознается как единая для всех, а организация такой деятельности предполагает распределение ролей. Данная технология обучения в сотрудничестве обучает детей работе в коллективе, использовать свои навыки, качества и умения на благо общего успеха и также обучает поиску совместных решений поставленных задач. Такая работа готовит учащихся к реальной коммуникации – обмену информацией с другими группами, читавшими другие тексты, к оценочным суждениям по поводу услышанного от других [4, с. 67].

Технологии дискуссионного и игрового моделирования (дебаты, круглые столы, ролевые игры-симуляции) становятся ключевыми для развития спонтанной речи и гибкости мышления. Игры-симуляции и деловые игры применяются для имитационного моделирования реальных механизмов и процессов. При этом отрабатываются навыки принятия решений в условиях взаимодействия, соперничества (конкуренции) между различными решающими сторонами. В деловой игре могут моделироваться отношения конкурентной борьбы или взаимодействия, а также соревнования между сторонами [2, с. 41]. Моделируемые ситуации (собеседование, международная конференция, разрешение конфликта интересов) требуют от старшеклассников не только языковой подготовки, но и эмоционального интеллекта, умения импровизировать и учитывать разные точки зрения. Это способствует преодолению языкового барьера и формированию коммуникативной компетенции, соответствующей уровню B1–B2.

Важным средством активизации познавательной деятельности и поддержания мотивации в 10–11 классах является интеграция цифровых ресурсов и платформ (образовательные порталы, инструменты для создания контента, подкасты, аутентичные видеоматериалы). Это позволяет организовать смешанное обучение, предоставить учащимся выбор темпа и траектории изучения материала, а также развивать цифровую грамотность.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в 10–11 классах реализуется как система, основанная на субъектности, дифференциации и

коммуникативной направленности. Технологии сотрудничества («Зигзаг», проекты, дискуссии, игры) и цифровых средств в совокупности формируют целостную педагогическую систему, которая развивает коммуникативную компетенцию учащихся через моделирование ситуаций реального общения, способствует становлению их познавательной автономии путем предоставления выбора и ответственности в обучении и целенаправленно готовит старшеклассников к межкультурному взаимодействию. В результате происходит переход от учебно-языковой к учебно-познавательной и социально-преобразующей деятельности, где иностранный язык становится инструментом саморазвития и достижения личных и академических целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в Интернет-образование: Учебное пособие М. : Логос, 2003. 45 с. Текст: электронный URL : https://drive.google.com/file/d/1YD9Fk6I7uLvn8NjQRYJ2v01plMiZbj13/view?usp=drive_link (дата обращения: 07.02.2026).
2. Емельянова Т. В. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2015. 87 с.
3. Морозова С. Г. Реализация личностно-ориентированного обучения на уроках иностранного языка. Текст: электронный URL : https://urok.1sept.ru/articles/647904 (дата обращения : 07.02.2026).
4. Татарницева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2021. 329 с.

Рупцова Е. А. Методы и средства личностно-ориентированного обучения английскому языку в 10-11 классах старшей школы

Аннотация. В исследовании представлены методы личностно-ориентированного обучения английскому языку в 10–11 классах: проектная работа, технология «Зигзаг», дебаты и ролевые игры. Показана роль цифровых ресурсов в развитии коммуникативной компетенции уровня B1–B2, учебной самостоятельности и готовности к межкультурному общению.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, иностранный язык, личность, обучение, развитие, проектная работа.

Ruptsova E. A. Methods and means of personal-oriented teaching of the English language in 10-11 years of high school

Annotation. The study is aimed to present methods of personality-oriented English teaching in grades 10–11: project work, Jigsaw technique, debates, and role-playing games. Describes the role of digital resources in developing B1–B2 communicative competence, learner autonomy, and readiness for intercultural communication.

Keywords: personality-oriented approach, foreign language, personality, training, development, project work.

Виктория Олеговна Самойленко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.1

РОЛЬ И МЕСТО ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Формирование социокультурной компетенции – ключевая задача обучения иностранному языку, требующая комплексного подхода. Чтение, предоставляя доступ к аутентичным источникам, играет в этом процессе важную роль. Однако, несмотря на признанную значимость чтения как инструмента познания культуры, в практике обучения иностранным языкам ему нередко уделяется недостаточно внимания, что может приводить к поверхностному усвоению материала и неполному формированию социокультурной компетенции.

Изучением роли чтения в обучении иностранным языкам занимались многие исследователи, такие как З. И. Клычникова, В. В. Сафронова, Е. Н. Соловова и многие другие. В их работах рассматриваются

психологические, когнитивные и методические аспекты чтения. Проблема использования чтения как средства формирования социокультурной компетенции требует дальнейшего изучения и разработки

Чтение традиционно рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, основанный на восприятии и понимании языковых знаков. Однако, как справедливо отмечает И. В. Гордеева, «*чтение – это активный процесс, требующий от читателя не только восприятия текста, но и его осмысления и интерпретации*» [1, с. 569]. Кроме того, как подчеркивает Н. Н. Сметанникова, чтение не должно рассматриваться как изолированный вид речевой деятельности, оно тесно связано с другими языковыми навыками, такими как говорение, аудирование и письмо [3, с. 10].

Формирование социокультурной компетенции при чтении иноязычных текстов напрямую связано с использованием аутентичных материалов. Аутентичные тексты, созданные носителями языка для носителей языка, позволяют обучающимся познакомиться с реальной культурой и традициями страны изучаемого языка. Использование аутентичных текстов способствует:

- расширению социокультурного кругозора обучающихся;
- формированию адекватного представления о культуре изучаемого языка;
- развитию умения понимать и интерпретировать социокультурные реалии, отраженные в тексте;
- повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Однако, использование аутентичных текстов в процессе обучения чтению может быть связано с определенными трудностями. Одной из основных проблем является языковая сложность текстов, которая может препятствовать пониманию. Для преодоления этой проблемы необходимо использовать различные методические приемы, такие как: предварительная работа с лексикой и грамматикой текста; использование визуальных опор и контекстных подсказок; разработка системы упражнений, направленных на развитие умения понимать аутентичные тексты.

Наряду с языковой сложностью, проблемой может являться и культурная специфика текста. Так, В. В. Сафронова отмечает, что исторические события или социокультурные нюансы могут быть непонятны обучающимся без дополнительных пояснений [2, с. 13]. В этом случае, необходимо проводить предварительную работу, направленную на ознакомление с социокультурным контекстом текста (просмотр видеоматериалов, обсуждение исторических событий, изучение традиций и обычаев страны изучаемого языка).

Таким образом, чтение играет многогранную роль в процессе обучения иностранному языку. Оно не только способствует развитию языковых навыков, но и является эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции, предоставляя доступ к аутентичной информации о культуре и традициях стран изучаемого языка. Особую роль при обучении чтению и формировании на основе прочитанного социокультурной компетенции играют аутентичные тексты.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение эффективности аутентичных материалов для формирования аспектов социокультурной компетенции. Перспективным является разработка и апробация методических рекомендаций по интеграции чтения с говорением и аудированием для создания коммуникативно-ориентированной среды обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева И. В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. 2019. № 19. С. 569–571.

2. Сафронова В. В. Социокультурный подход : основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 2–13.

3. Сметанникова Н. Н. Цели и задачи обучения чтению на иностранном языке в современном контексте // Иностранные языки в школе. 2020. № 2. С. 10–16.

Самойленко В. О. Роль и место чтения при изучении иностранного языка

Аннотация. В работе рассматривается роль и место чтения в процессе изучения иностранного языка, а также его вклад в формирование социокультурной компетенции обучающихся. Анализируются различные аспекты чтения как вида речевой деятельности, его связь с другими языковыми навыками и особенности использования аутентичных текстов для оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: чтение, иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, речевая деятельность, аутентичные тексты.

Samoilenko V. O. The Role and Place of Reading in Foreign Language Learning

Abstract. The paper examines the role and place of reading in the process of learning a foreign language, as well as its contribution to the formation of students' sociocultural competence. It analyzes various aspects of reading as a type of speech activity, its connection with other language skills, and the use of authentic texts to optimize the learning process.

Keywords: reading, foreign language communicative competence, sociocultural competence, speech activity, and authentic texts.

Ника Руслановна Середа

Научный руководитель: канд. психол. наук Андреева И. А.

г. Горловка, Россия

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В современных условиях социальной нестабильности, цифровизации, демографических и культурных трансформаций формирование жизнеспособного молодого поколения приобретает важное значение для устойчивого развития страны. О приоритетности данной задачи свидетельствует «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2030 года». В документе подробно констатируется ее необходимость и предлагается структурированная программа мер, обеспечивающих ее реализацию. Стратегия направлена на осуществление молодежной политики, результатом которой является «становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного поколения российских граждан, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России с соблюдением прав и интересов молодых граждан и улучшением их социально-экономического положения» [1]. Демографическим ориентиром данной политики является «одаренная молодежь». К ней относят граждан возрастом от 14 до 35 лет, которые демонстрируют выдающиеся способности в образовании, науке, культуре, спорте и других сферах. Именно их интеллектуальный, социальный и творческий потенциал является важным ресурсом в развитии общества и страны [1, с. 3]. В документе приводится подробное описание социальных и личных задач молодых граждан на каждом возрастном этапе:

Возраст 14–17 лет: развитие самоидентичности, усвоение норм и правил поведения в обществе, построение социальных отношений вне семьи, определение профессиональных интересов, начало проявления участия в общественной жизни, формирование ценностных установок. Закладывается

фундамент убеждений, определяющих дальнейшее социальное и нравственное развитие личности

Возраст 18–24 года: получение профессионального образования и подготовка к трудовой деятельности, сепарация от родителей, поиск партнера, создание и поддержка близких дружеских связей, переосмысление целей и убеждений, формирование навыков просоциального поведения и гражданского участия, которые определяют жизненный путь человека.

Возраст 25–35 лет: период трудовой деятельности, профессиональной самореализации, расширения и углубления полученных знаний и навыков, создания семьи. Молодой гражданин становится главным субъектом общественных преобразований» [1]. Также в документе подчеркивается важность качества социализации, так как именно от нее зависит активность молодежи, ее инициативность, вовлеченность, профессиональное становление, независимость, межличностные отношения, личностное развитие и способность вносить весомый вклад в будущее государства. В условиях глобализации, расширения информационного пространства, цифровизации и распространения Интернета трансформируется процесс социального взаимодействия. Согласно отраслевому докладу Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации «Интернет в России в 2022-2023 гг.: состояние, тенденции и перспективы развития» процент распространения Интернета с 81 в 2022 году увеличился до 83 % в 2023 году. Анализ по возрастным категориям демонстрирует, что наиболее активно используют социальные сети и иные онлайн-платформы люди в возрасте от 12 до 44 лет. Среди населения старше 45 лет фиксируется снижение охвата. В структуре цифрового медиапотребления лидируют следующие типы активности: социальные сети – 18 %; видеоконтент – 18 %; мессенджеры – 16 % [2].

Эти данные свидетельствуют о масштабном распространении виртуальной социальной среды, ее доступности и значимой роли в жизни молодежи. Следовательно, можно утверждать о том, что цифровая среда становится одним из основных пространств социализации молодого поколения. Однако важно

упомянуть о двойственности характера воздействия технологической среды на молодежь. Интернет-среда, социальные сети и различные цифровые платформы представляют собой сложную и многогранную систему, которая, с одной стороны, открывает доступ к общению и любой необходимой информации, с другой, – несет множество угроз для пользователей. Эти угрозы варьируются от технических рисков, связанных с вредоносным ПО и кибератаками, до социальных и психологических опасностей, таких как кибербуллинг и вовлечение в противоправную деятельность. Также хочется добавить к описанным выше недостаткам Интернет-среды, что человек может одновременно общаться с большим количеством собеседников, но субъективно ощущать себя отверженным и непонятым. Социальные сети провоцируют сравнение себя с идеализированными образами других так как люди публикуют только лучшие моменты жизни, создавая иллюзию, что у всех вокруг все прекрасно. Постоянный поток сообщений, новостей и уведомлений истощает психические ресурсы, в результате чего человек чувствует себя перегруженным [7, с. 5]. На основании изложенных аргументов можно заключить, что цифровые технологии трансформируют человека и его социальную среду, создавая как новые возможности, так и риски для его развития. Следовательно, соблюдение баланса между виртуальным и реальным взаимодействием является критически важным для развития современной молодежи и поддержания ее психологического благополучия. Стратегическим инструментом для гармоничного сочетания цифровой активности и живого взаимодействия является сознательное освоение обеих форм коммуникации.

Социальный интеллект является важным компонентом, который помогает справиться с данными задачами. Данный аспект обусловил выбор темы исследования: «Психологические факторы развития социального интеллекта современной молодежи». Подчеркивает актуальность и значимость изучаемой нами проблемы точка зрения Никишиной Веры Борисовны – доктора психологических наук, профессора РНИМУ имени Н. И. Пирогова, согласно которой сегодня фиксируется тенденция к снижению уровня развития

социального интеллекта среди представителей подрастающего поколения. Автор справедливо указывает на то, что «сосредоточенность молодых людей на социальной жизни в цифровой среде мешает им переносить полученный опыт в реальное общение. Они часто не способны интерпретировать живые эмоции и сложные социальные реакции, что создает серьезные проблемы в межличностных отношениях» [6].

Социальный интеллект выступает ключевым фактором защиты молодого поколения от негативных последствий чрезмерного пребывания в онлайн-пространстве. Он помогает рационально использовать Интернет как инструмент для расширения и поддержания социальных связей и при этом не вытеснять живое межличностное общение. Развитый социальный интеллект позволяет молодым людям критически оценивать информацию, распознавать манипуляции и формировать собственные, осознанные суждения, помогает прогнозировать поведение собеседника, считывать его эмоции, мотивы, конструктивно разрешать разногласия и строить здоровые и долгосрочные отношения, в которых они будут раскрывать свой личностный потенциал. Таким образом, молодые люди будут использовать Интернет не как замену живой реальности, а как инструмент для расширения ее возможностей без нанесения себе вреда. Резюмируя все вышесказанное, мы говорим о том, что социальный интеллект помогает поддерживать баланс между реальным и виртуальным миром, позволяя молодежи использовать все преимущества цифровых технологий при сохранении полноценной социальной жизни и психического здоровья. Именно поэтому сегодня возрастает актуальность его исследования в психологической науке.

В современной научной парадигме наблюдается существенная вариативность трактовок понятия «социальный интеллект», что обусловлено многоаспектностью данного феномена и разнообразием методологических подходов к его изучению. Анализ различных точек зрения позволяет выделить три основополагающих концептуальных подхода к природе социального интеллекта:

1. Когнитивно-функциональный: социальный интеллект рассматривается как особая познавательная способность, которая направлена на анализ социальных ситуаций.

2. Социокультурный: социальный интеллект трактуется как система усвоенных знаний, умений и навыков, формирующихся в процессе социального научения. Основным механизмом его развития в данном подходе считается интериоризация социокультурных норм и поведенческих паттернов. Ведущая роль в формировании социального интеллекта отведена социализирующим агентам – семье, референтным группам и общественным институтам.

3. Диспозиционный: концептуализирует социальный интеллект как устойчивую индивидуально-психологическую характеристику, интегрированную в структуру личности; как предиктор эффективности межличностных отношений, влияющий на качество коммуникации. Уровень его развития в рамках данного подхода определяется темпераментально-характерологическими особенностями, к примеру: эмпатичностью, эмоциональной стабильностью, социальной смелостью и т. д. [4].

Сопоставительный анализ представленных выше взглядов позволяет доказательно продемонстрировать различия в понимании истоков социального интеллекта, динамики его развития, в критериях оценки и парамертах измерения. Выявленные расхождения указывают о комплексности факторов, формирующих социальный интеллект, и необходимости детального подхода к его изучению.

В структуре социального интеллекта выделяются следующие компоненты:

1. Когнитивные критерии: умение разбираться в людях, знание специализированных правил, понимание поведения и мотивов других, способность запоминать имена и лица, умение считывать эмоции, определять настроение, понимать мотивацию поступков, а также правильно интерпретировать наблюдаемое поведение в социальном контексте, постановка собственных планов, анализ своего развития, способность видеть и оценивать упущенные альтернативы.

2. Эмоциональные критерии: эмоциональная открытость, восприимчивость к эмоциям окружающих, умение контролировать собственные эмоции; умение ставить себя на место другого, понимать чужие переживания, преодолевать барьеры эгоцентризма, управление собственными эмоциями и настроением.

3. Поведенческие критерии: способность слушать собеседника и понимать юмор, готовность к сотрудничеству, наличие навыков работы в коллективе и способность к высшему уровню взаимодействия – коллективному творчеству, умение убеждать и объяснять свою точку зрения, выстраивать гармоничные отношения с другими людьми, демонстрируя открытость и дружелюбие [3, с. 48].

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, мы приходим к заключению что социальный интеллект – это комплексная личностная способность, включающая когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты эффективного взаимодействия с другими людьми. Формирование социального интеллекта современной молодежи детерминируется сочетанием личностных и социокультурных факторов. К социокультурным факторам, которые определяют процесс развития социального интеллекта, относят:

1) особенности взаимодействия в семье;

2) уровень образования;

3) степень включенности или изолированности в учебную группу или трудовой коллектив;

4) особенности образовательной среды;

5) степень вовлечения молодого поколения в общественные, профессиональные и культурные мероприятия;

6) культурно-социальный контекст;

7) уровень психологического благополучия, стабильности и безопасности в обществе [5].

К личностным факторам относят возрастные особенности, фактор половой и гендерной принадлежности, физиологические особенности нервной системы

(сенситивность, реактивность, активность, гибкость, ригидность, экстраверсия, интроверсия, темп реакций, эмоциональная возбудимость, уровень сформированности психических познавательных процессов). Также на уровень развития социального интеллекта влияют такие качества личности, как: активность, общительность, открытость, готовность к сотрудничеству, внимание к людям, готовность к совместной работе; эмоциональная устойчивость, выдержанность, самостоятельность, независимость, настойчивость, тактичность, самоконтроль и саморегуляция, целенаправленность, волевые качества, умение контролировать свои эмоции и поведение, адекватность самооценки личности, способность к рефлексии своей деятельности и деятельности других; индивидуальный стиль деятельности и общения [8].

Таким образом, мы видим, что развитие социального интеллекта у современной молодежи является многофакторным процессом, в котором взаимодействуют личностные особенности, жизненный опыт и социокультурный контекст. Осознание этих факторов позволяет выстраивать эффективные стратегии формирования ключевых социальных компетенций, необходимых для успешной самореализации в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики Российской Федерации на период до 2030 года» [утвержденное Правительством Российской Федерации от 17.08.2024 г. : опубликовано 17.08.2024 г.]. Текст: электронный URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-17082024-n-2233-r-ob-utverzhdenii/ (дата обращения: 10.02.2026).

2. Интернет в России в 2022-2023 годах: состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад. Текст: электронный URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/internet-v-rossii-v-2022-2023-godah.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

3. Лунева О. В. Социальный интеллект: основные проблемы и перспективы исследования // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1. С. 41-52.

4. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования. Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. 176 с.

5. Кудинова И. Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности : на примере старшеклассников и студентов : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2006. 220 с.

6. Никишина В. Б. О тенденции развития интеллекта современной молодежи. Текст: электронный. URL: https://www.prozdor.ru/2025/roditeli-i-deti/tendencii-razvitiya-intellekta-u-molodezhi-kommentarij-jeksperta-pirogovskogo-universiteta/ (дата обращения: 10.02.2026).

7. Плешаков В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен. Текст: электронный. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-kakinnovatsionnyy-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen (дата обращения: 10.02.2026).

8. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. № 2 (4). С. 94–101.

Середа Н. Р. Психологические факторы развития социального интеллекта современной молодежи

Аннотация. В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на развитие социального интеллекта современной молодежи. Особое внимание уделяется структуре социального интеллекта как сложного интегративного личностного образования, включающего когнитивные, эмоциональные, поведенческие компоненты. Анализируются социокультурные факторы и индивидуально-психологические детерминанты, влияющие на формирование и развитие социального интеллекта. Отмечается важность социального интеллекта для успешного межличностного взаимодействия, адаптации и профессиональной социализации. Особое внимание уделяется влиянию цифровой среды, межличностных взаимодействий в онлайн- и офлайн-пространстве. Практическая значимость работы состоит в возможности

использования выявленных факторов для разработки программ развития социального интеллекта в образовательной и профессиональной среде.

Ключевые понятия: социальный интеллект, психологические факторы, индивидуально-психологические особенности, социализация, молодежь, образовательная среда.

Sereda N. R. Psychological factors of the development of social intelligence of modern youth.

Abstract. The article examines the psychological factors influencing the development of social intelligence of modern youth. Special attention is paid to the structure of social intelligence as a complex integrative personal education, including cognitive, emotional, and behavioral components. Sociocultural factors and individual psychological determinants influencing the formation and development of social intelligence are analyzed. The importance of social intelligence for successful interpersonal interaction, adaptation and professional socialization is noted. Special attention is paid to the influence of the digital environment, interpersonal interactions in online and offline spaces. The practical significance of the work lies in the possibility of using the identified factors to develop programs for the development of social intelligence in an educational and professional environment.

Keywords: social intelligence, psychological factors, individual psychological characteristics, socialization, youth, educational environment.

Светлана Дмитриевна Солтус

Научный руководитель: канд. пед. наук Кочемасова Л. А.

г. Оренбург, Россия

УДК 377.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ: ОБНОВЛЕННЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Актуализация исследовательского интереса во многом обусловлена фактом, что система среднего профессионального образования в Российской Федерации выполняет ключевую социально-экономическую функцию, выступая основным источником подготовки квалифицированных кадров для реального сектора экономики и социальной сферы. В условиях технологической модернизации и импортозамещения запрос рынка труда на специалистов, обладающих не только актуальными компетенциями, но и устойчивой профессиональной мотивацией, значительно возрастает. Эффективность удовлетворения этого запроса напрямую зависит от того, насколько осознанно и твердо студенты выбрали свою образовательную траекторию и связывают с ней свое будущее. А это значит, что исследование профессионального самоопределения студентов колледжей и техникумов выходит за рамки академического интереса, приобретая важное практическое значение для кадровой и образовательной политики.

Вместе с тем, на наш взгляд, наблюдается ряд противоречий, формирующих проблемное поле данного исследования. С одной стороны, формальный выбор профессии и поступление в учреждение СПО уже состоялись. С другой стороны, мы видим, как внутренний процесс профессионального самоопределения часто остается незавершенным, а сами ориентиры могут отличаться неустойчивостью и поверхностностью. Существует и противоречие между декларируемой общественной потребностью в возрождении престижа рабочих профессий и специалистов среднего звена и сохраняющимися в массовом сознании стереотипами, а также часто инструментальным отношением самих студентов к обучению как к способу

просто «получить диплом». Это ставит под вопрос последующую профессиональную лояльность и снижает отдачу от государственных и частных инвестиций в образование.

Установлено, что центральной проблемой является неоднозначность и внутренняя противоречивость системы профессиональных ориентиров современного студента СПО. Их структура, движущие факторы формирования и динамика в процессе обучения изучены недостаточно, что затрудняет выработку эффективных педагогических и управленческих решений для их целенаправленного развития. Необходимо понять, чем руководствуется обучающийся при выборе и в процессе освоения профессии, насколько его представления соответствуют реальному содержанию труда, и как образовательная среда может способствовать их осознанной кристаллизации.

Как показал анализ научных исследований по проблеме – феномен профессионального самоопределения и ориентиров закономерно рассматривается в более широком контексте теорий профессионального самоопределения личности [5]. Следует отметить, что классические западные концепции – теория развития карьеры Д. Сьюпера, акцентируют внимание на длительном процессе формирования профессиональной «Я-концепции» посредством последовательности стадий роста, исследования, упрочения и спада. В свою очередь, теория Дж. Холланда предлагает инструментарий для анализа соответствия типа личности профессиональной среде. Хотя эти модели создают важный концептуальный каркас, они требуют адаптации к специфике системы СПО, где профессиональный выбор часто совершается в более раннем возрасте и под значительным влиянием внешних, в том числе социально-экономических, обстоятельств, а не только личностных склонностей.

В отечественной научной традиции проблема профессионального становления также имеет глубокую проработку. Работы А. Т. Бешимовой, Л. А. Кармолицкой, Д. А. Недоступенко, Е. В. Моисеевой подчеркивают ценностно-смысловую и деятельностную природу выбора профессии, рассматривая его как важный этап личностного самоопределения [1; 3]. Особое

внимание уделяется роли внутренней активности субъекта, необходимости формирования образа будущей профессиональной деятельности и его соотнесения с образом «Я». Применительно к студентам СПО эти идеи актуальны, однако требуют учета того, что сама образовательная программа изначально жестко задает профессиональный вектор, оставляя меньше пространства для поиска и проб в сравнении с общим образованием.

Полагаем, что анализ современных эмпирических исследований, посвященных мотивации и ценностям студенческой молодежи, позволяет выделить ключевые факторы, влияющие на выбор пути в СПО. К ним, как правило, относят рационально-прагматические соображения (доступность образования, скорость трудоустройства), влияние родителей и ближайшего социального окружения, а также воспринимаемый уровень престижа профессии. Вместе с тем, в литературе отмечается дефицит исследований, которые бы комплексно рассматривали именно *динамику* этих представлений на протяжении всего периода обучения в колледже или техникуме. Большинство работ, по нашему мнению, делает срез на конкретном курсе, что не позволяет судить об устойчивости или трансформации изначальных установок под влиянием образовательного процесса и производственной практики.

Применительно к студенчеству системы СПО профессиональное самоопределение рассматривается как формирующаяся система внутренних критериев, установок и смыслов, которые структурируют образовательную деятельность, задают направление профессиональному развитию и проецируют образ будущей карьеры. В отличие от формально свершившегося профессионального выбора при поступлении в колледж, ориентиры представляют собой динамичный психологический конструкт, который развивается и корректируется в процессе обучения, производственной практики и взаимодействия с профессиональной средой [1, с. 55].

Структурно данный феномен можно представить как единство нескольких взаимосвязанных компонентов:

– когнитивный компонент включает представления о сущности и содержании будущей профессии, понимание ее технологических и социальных аспектов, а также осведомленность о реальных карьерных траекториях.

– ценностно-мотивационная составляющая является стержневой и объединяет весь спектр побуждений; от сугубо прагматичных (быстрое трудоустройство, приемлемый уровень дохода) до смысловых, связанных с самореализацией, творчеством в труде и общественной значимостью.

– рефлексивно-оценочный компонент, который выражается в эмоциональном отношении к профессии и в процессе формирования профессиональной идентичности, то есть ответа на вопрос «Кем я становлюсь?» [4, с. 520].

Определено, что формирование профессиональных ориентиров студента – это не результат свободного и осознанного выбора в идеальных условиях. На этот процесс оказывает давление целый комплекс внешних обстоятельств, которые часто перевешивают внутренние склонности. Ключевым фактором остается семья, причем ее влияние может быть как прямым (настойчивая рекомендация «нужной» или доступной профессии), так и косвенным, через экономическое положение и социальный статус [3, с. 68]. Не менее важна общественная среда, транслирующая через СМИ и популярную культуру определенные, часто искаженные, образы успеха, где ценность конкретного рабочего труда или специальности среднего звена может принижаться. Таким образом, выбор образовательного пути в СПО зачастую продиктован не внутренним интересом, а логикой социальной адаптации, стремлением к быстрой экономической самостоятельности или просто отсутствием альтернатив.

Однако, попадая в колледж, студент сталкивается с новой силой, способной скорректировать изначальные установки, – образовательной средой организации. Качество преподавания, личность мастера производственного обучения, оснащенность мастерских, организация практики и самое главное – реальное сотрудничество с будущими работодателями становятся критически важными. Именно здесь абстрактное представление о профессии либо наполняется

конкретным содержанием и смыслом, порождая профессиональную гордость и интерес, либо, наоборот, разочаровывает своей рутиной, укрепляя изначально инструментальное отношение к учебе как к необходимости. Прямой контакт с производством во время практики выступает ключевым моментом истины, где складывающиеся ориентиры проверяются реальностью.

Анализ ситуации выявляет несколько устойчивых противоречий, которые мешают формированию у студентов СПО осознанных и надежных профессиональных ориентиров в самоопределении [1; 4]. Главное из них, полагаем, – это разрыв между романтизированными или упрощенными ожиданиями от будущей работы и реальным содержанием профессии, с которым студенты сталкиваются на практике. Многие приходят учиться, имея смутное или идеализированное представление о специальности, навязанное родителями или поверхностными образами из интернета. Столкновение с рутинными, физически трудными или технологически сложными аспектами труда может привести к резкому разочарованию и потере мотивации, если этот конфликт некому помочь осмыслить.

Вторая крупная проблема – это неустойчивость и внешняя заданность мотивации. Значительная часть учащихся изначально ориентирована не на содержание профессии, а на формальный результат – диплом, который воспринимается как быстрый «билет» к заработку [4, с. 527]. Такая инструментальная мотивация очень хрупка: она легко рушится при первых трудностях в учебе или при появлении альтернативных путей заработка, не требующих квалификации. В результате образовательный процесс лишается для студента личностного смысла, а его профессиональное самоопределение остается поверхностными и не связывается с качеством приобретаемых компетенций.

Наконец, существует глубинное противоречие между декларируемой обществом ценностью труда и реальной социальной оценкой рабочих профессий и специальностей среднего звена. С одной стороны, звучат призывы о возрождении престижа квалифицированного труда, с другой же – в массовом

сознании и в информационном поле часто сохраняется установка, что образование в колледже – это путь для тех, кто не смог поступить в вуз. Это создает у части студентов внутренний конфликт и чувство «второсортности», которое подрывает основу для формирования положительной профессиональной идентичности и гордости за свое будущее ремесло. Без преодоления этого ценностного противоречия в обществе любые педагогические усилия внутри системы СПО будут иметь ограниченный эффект.

Выявленные проблемы не являются непреодолимыми, но для их решения требуется переход от формального информирования о профессии к целенаправленному моделированию профессионального будущего в рамках образовательного процесса. Ключевым условием становится не разовая профориентация, а постоянная интеграция реального профессионального контекста в жизнь колледжа. Наиболее эффективный путь для этого – глубокая и системная кооперация с ведущими работодателями, которая должна выйти за рамки организации практики. Речь идет о совместной разработке образовательных модулей, регулярных мастер-классах от действующих специалистов, экскурсиях на современные производства, а также о вовлечении представителей предприятий в оценку учебных проектов. Это позволяет студенту с первого курса видеть перспективу, понимать требования рынка и соотносить с ними свои учебные достижения, превращая абстрактное «будущая работа» в осязаемую цель.

Не менее важным направлением является внедрение системы педагогического сопровождения, направленной на помощь студенту в осмыслении его собственного пути. Речь может идти о введении тьюторских часов или курсов по проектированию индивидуальной образовательной и карьерной траектории. В рамках такой работы важно сместить фокус с формальной успеваемости на рефлексию: помогать студенту анализировать свой опыт, связывать теоретические знания с практическими задачами, осознанно выстраивать профессиональные связи. Особое значение здесь приобретает развитие так называемых «гибких навыков» (soft skills): коммуникации, работы

в команде, решения нестандартных задач, поскольку именно они формируют у молодого специалиста уверенность в своей востребованности и способность адаптироваться к меняющимся условиям, укрепляя его профессиональную устойчивость.

Все вышесказанное дает основания полагать, что профессиональное самоопределение, ориентированное на обновленные содержательные характеристики – это комплексная задача, требующая трансформации образовательной среды из места пассивной передачи знаний в пространство живого профессионального опыта и осмысленного выбора. Успех будет зависеть от способности системы СПО выстраивать прочные мосты между аудиторией и производством, а также от умения педагогов выступать не только в роли преподавателей, но и в роли наставников, помогающих студенту собрать разрозненные впечатления и знания в целостный и мотивирующий образ его профессионального будущего. Видится перспективным проведение интегрированных курсов повышения квалификации, методических семинаров для преподавателей вуза и колледжа в вопросах согласования ценностно-смысловых ориентиров подготовки будущих специалистов и проведения профориентационной работы [2, с. 48].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бешимова А. Т. Развитие ценностных ориентаций обучающихся среднего профессионального образования как аспект профессионального воспитания // Актуальные вопросы управления персоналом: материалы VI Национальной Всерос. науч.-практ. конф., Москва – Воронеж : «НАУКА-ЮНИПРЕСС». 2024. С. 54–58.

2. Дроботенко Ю. Б., Соловьева Т. О. Лучшие практики преемственности профессиональной подготовки на уровне колледж–вуз // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2024. № 214. С. 44–50.

3. Кармолицкая Л. А., Недоступенко Д. А., Моисеева Е. В. Актуальные вопросы воспитания в системе СПО // Фундаментальные научные исследования: теория и практика: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Анапа: ООО

«Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2023. С. 66–69.

4. Приходько Е. В. Интенсификация профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа: необходимость и возможность // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2025. Т. 44. № 3. С. 516–529.

5. Солтус С. Д. Профессиональное самоопределение студентов как феномен научного исследования // Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры студентов нового поколения: материалы междунар. науч.-практ. конф. ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» / ред. С.Э. Зябрева. Горловка: ДГПУ, 2024. С. 35–39.

Солтус С. Д. Профессиональное самоопределение студентов: обновленные содержательные характеристики

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержательных характеристик процесса профессионального самоопределения студентов системы среднего профессионального образования (СПО). На основе теоретического анализа предлагается их обновленная структурная модель, включающая когнитивный, ценностно-мотивационный и рефлексивно-оценочный компоненты. Автором выявлены ключевые противоречия, затрудняющие становление осознанного самоопределения. В заключении обосновывается необходимость трансформации образовательной среды посредством интеграции с реальным сектором экономики и внедрение педагогического сопровождения для целенаправленного формирования профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональные ориентиры, профессиональное самоопределение, мотивация студентов.

Soltus S. D. Professional Self-Determination of Students: Updated Substantive Characteristics

Abstract. The article investigates the substantive characteristics of the professional self-determination process among students in the secondary vocational education system. Based on a theoretical analysis, an updated structural model of these orientations is proposed, comprising cognitive, value-motivational, and reflective-evaluative components. Key contradictions hindering the development of conscious self-determination are identified. In conclusion, the necessity of transforming the educational environment is justified. This transformation should involve integration with the real economic sector and the implementation of pedagogical support to purposefully foster students' professional self-determination.

Keywords: secondary vocational education, professional orientations, career self-determination, student motivation.

Оксана Борисовна Тихненко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.036

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Одна из тенденций развития человеческой цивилизации заключается в том, что каждая новая историческая эпоха предъявляет к человеку совершенно новые требования. Поэтому современное общество заинтересовано в такой личности, которая:

- умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы, т. е. получать и применять полученные знания для их решения;
- обладает критическим и творческим мышлением;
- умеет грамотно работать с информацией;
- коммуникабельна, контактна в обществе [3, с. 68].

Целью статьи является рассмотрение роли иностранного языка как общеобразовательного предмета в развитии творческих способностей обучающихся в старшей школе с применением методов обучения, способствующих формированию творческого потенциала учащихся за счет активизации познавательной деятельности, развития воображения, логического и образного мышления, а также формирования коммуникативных навыков.

В течение большого отрезка существования человеческого общества творчество было уделом единиц, и эта ситуация удовлетворяла общественные структуры прошлого. Современное технологическое общество идет по пути передачи функций рутинного мышления машинам, компьютерам, ожидая от человека творческого мышления. Быть «ходячей энциклопедией» никому не запрещено, но делать это необязательно, поскольку любая интересующая нас информация может быть получена за довольно короткий срок благодаря компьютеру. От человека все больше ожидается совсем другое, а именно – умение придумывать и создавать. Школа должна прореагировать на эти меняющиеся социальные условия: мы должны учить креативности точно так же, как и чтению, математике и другим предметам. Переориентация школы на обучение творчеству – задача чрезвычайно трудоемкая и, что самое главное, выполнимая только учителями.

Повышение практической значимости предмета требует нового подхода к его освоению и, в частности, создания разных вариантов его изучения. Вместе с тем, несмотря на многие изменения в преподавании иностранного языка, уровень владения им у большинства учащихся все еще остается невысоким, трудностей на пути овладения иностранным языком в школе не уменьшается.

Основными трудностями являются недостаток активной устной практики, отсутствие необходимой индивидуализации и дифференциации обучения, слишком большой объем материала (лексического и грамматического). Все это отрицательно влияет на эффективность обучения иностранному языку в средней школе.

Как известно, цель обучения иностранному языку в школе состоит в овладении коммуникативной компетенцией, т. е. предусматривается обучение практическому владению иностранным языком. Но вместе с этим нужно формировать у учащихся умение управлять процессами творчества: научить фантазировать, решать проблемные ситуации.

Е. Григоренко и Р. Стернберг предлагают 12 стратегий развития творческого потенциала, которые могут быть положены в основу обучения творческому мышлению в школе на любом учебном предмете. Используя эти стратегии – принципы, учитель не только сможет увеличить вероятность раскрытия творческого потенциала своих учеников, но и усилить креативное начало в самом себе. Итак, вот эти принципы:

- быть примером для подражания;
- поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предположениям и допущениям;
- разрешать делать ошибки;
- поощрять разумный риск;
- включать в программу обучения разделы, которые позволили бы учащимся продемонстрировать свои творческие способности, проводить проверку усвоенного материала таким образом, чтобы у учащихся была возможность их применять;
- поощрять умение находить, формулировать и переопределять проблему;
- поощрять и вознаграждать творческие идеи и результаты творческой деятельности;
- предоставлять время для творческого мышления;
- поощрять терпимость к неопределенности и непонятности;
- подготовить к препятствиям, встречающимся на пути творческой личности;
- стимулировать дальнейшее развитие;

- найти соответствие между творческой личностью и средой [7, с. 28–29].

Творческим процессом и его развитием сложно руководить. Единственная возможность повлиять на организацию такой деятельности – создать условия и использовать обучение для развития творческих способностей. Существенное значение имеет определенная взаимосвязь между способностями и умениями. Умение – это совокупность полученных знаний и навыков. В процессе учебно-познавательной деятельности через умения формируются способности.

Творчество – это умственная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, выявление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры. Если же она новая только для его автора, то новизна субъективна и не имеет общественного значения (по А. Н. Лук) [4, с. 54]. Творчество – это созидание. Оно порождает новые духовные и материальные ценности. Стремление к творчеству характерно для школы наших дней. Это все же мир юности и надежд, где почва благоприятна для творчества и где не угасает одухотворяющий поиск разума и добра. Главное в педагогике творчества – не дать угаснуть Божьему дару, не помешать расцвести «таинственному цветку поэзии» (Л. Н. Толстой) в душе ребенка, школьника, начинающего мастера [6, с. 104–105].

Творческая личность – это в значительной степени результат учебно-воспитательного процесса. Поэтому задача учителя – побудить учащихся к развитию их творческого потенциала, обеспечить необходимые условия для того, чтобы каждый школьник мог реализовать себя, свои индивидуальные способности, свои склонности и интересы.

Развитие творческих способностей – одна из самых важнейших задач образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенности в себе. У каждого ребенка есть врожденные творческие способности. Но не все могут их раскрыть

самостоятельно. Способности и таланты личности можно развивать различными способами:

- обеспечением благоприятной атмосферы;
- доброжелательностью со стороны учителя, его отказ от критики в адрес школьника;
- обогащением окружающей среды самыми разнообразными новыми для него предметами и ситуациями с целью развития его любознательности;
- поощрением высказывания оригинальных идей;
- использованием личного примера творческого подхода к решению проблемы;
- предоставлением учащимся возможности активно задавать вопросы [5, с. 34].

Развитие творческих способностей обучающихся на занятиях по иностранному языку будет более эффективным, если будут учитываться следующие условия:

- необходимость профессионального мастерства, компетентности преподавателя;
- наличие высокой материально-технической базы школы;
- процесс формирования творческих способностей непосредственно связан с учебно-познавательной и практической деятельностью;
- педагогические приемы, формы и методы обучения иностранному языку соответствуют возрастным индивидуальным особенностям и психофизиологическим возможностям подростков, реализация общения с детьми через игру;
- использование системы личностно и социально значимых учебно-творческих заданий разного уровня сложности, ориентированная на индивидуальность ученика, степень его подготовленности;
- использование внеклассной работы [5, с. 35].

Следует заметить также, что система познавательных творческих заданий влияет на формирование следующих характеристик творческих способностей:

беглость мысли (количество идей, возникающих за единицу времени), гибкость ума (способность переключаться с одной мысли на другую), оригинальность (способность находить решения, отличающиеся от других). Чтобы предлагаемые ученикам задания воспринимались ими с интересом, необходимо учитывать [3, с. 64–68]:

1. Принцип доступности заданий: учащиеся активны на уроке, если материал доступен для них, если они видят реальные результаты своего труда.

2. Принцип учета возрастных особенностей: учитель может добиться оптимальных результатов в обучении иностранному языку, если будет учитываться психофизиологические особенности при организации деятельности учащихся.

3. Принцип индивидуального подхода и свободы выбора: индивидуальный подход в обучении основан на хорошем знании учителем детей, каковы их природные данные, возможности, интересы. Выбор задания – хорошие условия для развития творческих способностей: чем лучше усвоен материал, тем выше уровень творчества.

4. Принцип прочности и сознательности.

Принцип прочности обеспечивается:

- содержательностью материала;
- последовательностью и дозировкой материала;
- достаточной тренировкой полученных знаний через систему творческих заданий.

Сознательность в условиях языкового материала осуществляется через глубокое понимание закономерностей и явлений изучаемого языка. Это обеспечивается посредством сопоставления английского языка с родным языком, который помогает не только изучать основы иностранного языка, но и более полно раскрыть творческие способности учащихся.

5. Принцип коммуникативности.

Творческие задания открывают широкие возможности в варьировании ситуаций живого общения, позволяет более эффективно постичь многие языковые явления.

6. Принцип наглядности.

Использование наглядных пособий, сюжетно-игровое построение процесса обучения, разнообразные творческие работы способствуют активному усвоению языкового материала.

7. Принцип преемственности уроков иностранного языка с внеклассной работой.

Сформировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка невозможно без связи урочной деятельности с внеклассной работой, где учащиеся в полной мере могут проявить свои творческие способности.

Внеклассная работа – это удобный способ систематизации языкового материала, изученного на уроках. А если эти знания систематизируются и обобщаются через интересные, нетрадиционные формы работы, то это как нельзя лучше способствует формированию интереса к изучению иностранного языка.

Как известно, целью обучения иностранному языку в школе является формирование межкультурной компетенции учащихся, которая реализуется в способности к речевому общению. Залогом успешной речевой активности учащихся являются нетрадиционные формы уроков иностранного языка, в ходе которых ученики приобщаются к культуре стран изучаемого языка, а также расширяют знания о культурном наследии родной страны, что позволяет учащимся активно участвовать в диалоге культур. Данные формы урока реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Такие уроки проводятся в необычных, нетрадиционных условиях.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую

самостоятельность, творческое мышление, учить работе с различными источниками знаний.

Такие формы проведения занятий «снимают» традиционность урока, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету.

Развивающий и воспитывающий потенциал нетрадиционных форм урока можно охарактеризовать с помощью определения следующих целей обучения:

- формирование у учащихся интереса и уважения к культуре страны изучаемого языка;
- воспитание культуры общения и потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности;
- развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей; развитие ценностных ориентаций, чувств и эмоций ученика;
- осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме;
- обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку;
- предполагается минимальное участие учителя на уроке.

Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников класса, а также реализуются с непременным использованием средств слуховой и зрительной наглядности.

Высокоэффективными нетрадиционными формами обучения, развития и воспитания учащихся является урок-спектакль, урок-праздник, видео-урок, урок-интервью и другие формы занятий [2, с. 53–54].

Можно сказать, что нетрадиционный урок – это органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нетрадиционные уроки нравятся учащимся, так как они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, так как они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Пример, урок-проект. Проектная методика отличается кооперативным характером выполнения заданий при работе над проектом, деятельность, которая при этом осуществляется, является по своей сути креативной и ориентированной на личность ученика. Она предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого задания по разработке проекта. Совместная работа группы учащихся над проектом неотделима от активного коммуникативного взаимодействия учащихся. Проектная методика является одной из форм организации исследовательской познавательной деятельности и творческой, в которой учащиеся занимают активную субъективную позицию. Тема проекта может быть связана с одной предметной областью или носить междисциплинарный характер. При подборе темы проекта учитель должен ориентироваться на интересы и потребности учащихся, их возможности и личную значимость предстоящей работы, практическую значимость результата работы над проектом.

Выполненный проект может быть представлен в самых разных формах: статья, рекомендации, альбом, коллаж и многих других. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль. Главным результатом работы над проектом будут актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений, их творческое применение в новых условиях.

Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Роль учителя заключается в подготовке учащихся к работе над проектом, в оказании помощи учащимся при выборе темы, планировании

работы, в текущем контроле и консультировании учащихся в процессе выполнения проекта на правах соучастника.

Итак, основная идея метода проектов заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся в ходе совместной творческой работы. Урок-проект формирует умение самостоятельной работы. Главной особенностью урока-проекта является доступность темы и возможность ее варьирования.

Принцип диалога культур предполагает использование культуроведческого материала о родной стране, а также позволяет формировать представление о культуре стран изучаемого языка.

Учителя, сознавая стимулирующую силу страноведческой и культурологической мотивации, стремятся развивать у учащихся познавательные потребности путем нетрадиционного проведения урока. К нетрадиционным формам проведения уроков иностранного языка также относятся:

1. Урок-спектакль. Такой вид работы активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики.

2. Урок-праздник. Эта форма урока расширяет знания учащихся о традициях и обычаях в стране изучаемого языка, развивает у школьников способности к иноязычному общению, позволяет участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

3. Урок-интервью. На таком уроке, как правило, учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Оптимальное сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения. Подготовка и проведение урока подобного типа не только развивает творческие способности учащихся, но стимулирует их к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует

углублению знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор.

4. Урок-мюзикл способствует развитию социокультурной компетенции и ознакомлению с культурами англоязычных стран, способствует эстетическому и нравственному воспитанию школьников, более полно раскрывает творческие способности каждого ученика [4, с. 26–27].

Творческие способности, безусловно, развиваются и совершенствуются и при обучении творческому письму. Для обучения написанию текста заданного формата и характеристик необходимо создать у старшеклассников образ будущего текста через анализ предложенного текста-образца и рассмотрение его характеристик: структуры, логичности, связности, языкового оформления и др. В этом случае текст является основой аналитической деятельности [6, с. 107–108].

Таким образом, развитие творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка в старшей школе требует комплексного подхода, включающего разнообразные методики, а также активное участие как со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Развитие творческих способностей у старшеклассников осуществляется через разные виды деятельности, что способствует развитию творческого воображения, формирует оригинальность и гибкость мышления, способность к критическому анализу обучающихся на уроках иностранного языка. Учитель должен не только передавать знания, но и вдохновлять учеников, поддерживать их инициативу и поощрять эксперименты в языке.

Регулярные творческие занятия способствуют формированию творческого потенциала через создание условий, выбор подходящих видов деятельности и использование эффективных методов и приемов. Творческие способности могут развиваться только в творческой деятельности, а формирование творческого потенциала обучающихся происходит благодаря закреплению того нового, что несет с собой жизненный опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах // составители: В. П. Лисенкова, Н. В. Кузьмина. Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 230 с.

2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. [2-е изд., перераб. и доп.]. СПб. : Питер, 1999. 519 с.

3. Галин А. Л. Личность и творчество. Психол. Этюды. Новосибирск : Кн. изд-во, 1989. С. 64–102.

4. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. Москва : Знание, 1991. 79 с.

5. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Изд. 5-е, испр. и доп. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 655 с.

6. Дьяченко О. М. Развитие воображения. Москва : Междунар. образоват. и психол. колледж : Психол. ин-т, 1996. С. 104–108.

7. Занковский А. И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность : Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т; [Редкол.: С. З. Гончаров (отв. ред.) и др.]. Свердловск : СИПИ, 1990. С. 28–30.

Тихненко О. Б. Развитие творческих способностей на уроке иностранного языка в старшей школе

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было изучение условий для развития творческого потенциала учащихся старших классов на уроках иностранного, вовлечения их в учебную деятельность, которая должна быть мотивированной и интересной; расширяя кругозор, развивая мышление, творческие способности, чувства и эмоции.

Ключевые слова: иностранный язык, творческая личность, творческие способности, творческие возможности, межкультурная коммуникация.

Tikhnenko O. B. Development of creative abilities in a foreign language lesson in high school

Abstract. The purpose of this study was to examine the conditions for developing the creative potential of high school students in foreign language classes, engaging them in learning activities that are motivated and engaging, broadening their horizons, and developing their thinking, creativity, feelings, and emotions.

Keywords: foreign language, creative personality, creative abilities, creative potential, intercultural communication.

Анастасия Руслановна Ткачева

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.02

К ВОПРОСУ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС» В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Рассматриваемая нами научная проблема является актуальной, так как в условиях модернизации образования проблема формирования познавательного интереса приобретает особую значимость. Современная образовательная парадигма ориентирована не только на усвоение знаний, но и на развитие личности обучающегося, его способности к самостоятельному познанию и непрерывному профессиональному росту. В этой связи познавательный интерес выступает важнейшим условием активизации учебно-познавательной деятельности и повышения качества образования. Его исследование занимает значимое место в психолого-педагогической науке и рассматривается как одна из центральных задач педагогической практики.

Цель публикации заключается в теоретическом анализе сущности, структуры и динамики развития познавательного интереса как ключевого фактора активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях модернизации образования. Особое внимание уделяется обоснованию

его интегративной природы и выявлению педагогических условий, обеспечивающих формирование устойчивого познавательного интереса как внутреннего мотива личностного и профессионального развития.

В научной литературе познавательный интерес трактуется как сложное личностное образование, интегрирующее интеллектуальные, эмоциональные и мотивационные компоненты. По мнению исследователей, он формируется и развивается исключительно в деятельности и тесно связан с процессом учения [2, с. 366].

Ряд авторов рассматривают интерес как избирательную направленность психических процессов на определенные объекты и явления. Так, Н. Ф. Добрынин определял интерес как избирательную направленность внимания, а Л. А. Гордон подчеркивал его эмоционально окрашенный характер и влияние на деятельность личности [2, с. 366]. В русле данного подхода познавательный интерес проявляется в устойчивой ориентации обучающегося на содержание учебной деятельности.

Другое направление связывает познавательный интерес с эмоционально-познавательной активностью личности. С. Л. Рубинштейн рассматривал интерес как мотив, действующий благодаря осознанной значимости и эмоциональной привлекательности деятельности [2, с. 367]. Н. Г. Морозова подчеркивала, что познавательный интерес представляет собой активное эмоционально-познавательное отношение к миру, включающее радость познания и внутренний мотив, идущий от самой деятельности [2, с. 367].

Наиболее целостная концепция познавательного интереса разработана Г. И. Щукиной. В ее интерпретации, познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [3, с. 89]. Автор подчеркивает, что интерес является мощным побудителем активности личности и занимает центральное место в структуре ее направленности.

Согласно концепции Г. И. Щукиной, структура познавательного интереса включает три взаимосвязанных компонента: интеллектуальный –

направленность мышления на постижение сущности изучаемых явлений; эмоциональный – положительное отношение к процессу познания, сопровождающееся переживанием радости и удовлетворения; волевой – способность к концентрации усилий, преодолению трудностей и достижению цели, обеспечивающая устойчивость интереса [3, с. 90].

Важное значение для педагогической практики имеет выделение стадий развития познавательного интереса. Исследователи (Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова) выделяют следующие последовательные стадии: любопытство, любознательность, собственно познавательный интерес и теоретический интерес [2, с. 367; 3, с. 91]. Данная динамика отражает переход от ситуативной ориентировки на внешнюю новизну к устойчивому стремлению к постижению закономерностей и теоретических основ науки.

В педагогической литературе также представлена классификация познавательного интереса по степени устойчивости. Г. И. Щукина выделяет ситуативный интерес, устойчивый активный интерес и личностный интерес, который превращается в устойчивое качество личности [3, с. 89]. Развитие интереса, по мнению автора, осуществляется в направлении снижения роли внешних стимулов и усиления внутренних познавательных мотивов.

Особую роль в формировании познавательного интереса играет педагог. Как отмечают Н. А. Дубровин и соавторы, уровень познавательного интереса обучающихся во многом зависит от профессиональных и личностных качеств педагога, особенностей организации учебного процесса и способов предъявления учебного материала [1]. Эффективными условиями его активизации являются научно-популярный стиль изложения, связь теории с практикой, исключение формального академизма и ориентация на активную познавательную деятельность обучающихся [1].

Таким образом, проведенный теоретический анализ подтвердил, что познавательный интерес представляет собой сложное интегративное образование, включающее интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты и выступающее внутренним механизмом активизации учебно-

познавательной деятельности. Его развитие носит стадийный характер и связано с переходом от ситуативных форм проявления к устойчивому личностному качеству, основанному на внутренней мотивации к познанию.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что формирование устойчивого познавательного интереса возможно при целенаправленной педагогической организации образовательного процесса, ориентированной на активность, самостоятельность и осознанность обучающихся. Именно в этом заключается ключевое условие перехода от внешней мотивации к внутренней потребности в познании и саморазвитии личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровин Н. А., Грибина Г. А., Жидков А. А., Гордеев К. С., Воронцов А. М. Познавательный интерес и роль педагога в его повышении // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2021/03/94921 (дата обращения: 08.02.2026).

2. Пологрудова И. С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2012. № 4 (39). С. 366–367.

3. Соколовская И. Н., Кивилева А. А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. С. 89–91.

4. Феденкова Е. В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса // Молодой ученый. 2018. № 16 (202). С. 317–319.

Ткачева А. Р. К вопросу сущности понятия «познавательный интерес» в научно-педагогической литературе

Аннотация. В статье рассматривается понятие познавательного интереса как ключевого фактора эффективности образовательного процесса. На основе анализа психолого-педагогических исследований раскрывается сущность познавательного интереса, его структура, основные стадии и виды. Особое

внимание уделяется роли педагога и условиям активизации познавательного интереса обучающихся. Делается вывод о системообразующей функции познавательного интереса в формировании личности и обеспечении устойчивой учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация обучения, познавательная деятельность, педагогическая деятельность, образовательный процесс.

Tkacheva A. R. On the essence of the concept of "cognitive interest" in scientific and pedagogical literature

Abstract. The article analyzes cognitive interest as a key factor in the effectiveness of the educational process. Based on psychological and pedagogical studies, the essence, structure, stages and types of cognitive interest are examined. Special attention is paid to the teacher's role and pedagogical conditions that stimulate students' cognitive interest. The study concludes that cognitive interest plays a system-forming role in personal development and sustainable learning activity.

Keywords: cognitive interest, learning motivation, cognitive activity, pedagogical activity, educational process.

Дарья Дмитриевна Фадеева

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.111.1

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Креативное письмо является отличным стимулятором развития лингвистической составляющей коммуникативной компетенции учащихся в письменной речи. Этот процесс на уроках английского языка в школе происходит во многом спонтанно, благодаря усилиям самих учеников и их речевой практике, а не за счет целенаправленной отработки языковых явлений.

При этом наблюдается распространение стимулирующего влияния креативного письма на все виды речевой деятельности, особенно в плане расширения пассивного и активного словарного запаса учащихся, повышения грамматической правильности их речи. Такой эффект неудивителен, учитывая роль письма как общего закрепителя [3].

Использование креативного письма для развития навыков и умений письменной речи имеет важное значение, поскольку оно: 1) существенно повышает лингвистическую компетенцию учащихся (значительно расширяется словарный запас, увеличивается грамматическая, орфографическая, синтаксическая правильность письменной речи), а ее формирование значительно ускоряется. Указанное положительное влияние распространяется на все виды иноязычной речевой деятельности, а не только на письмо; 2) повышает, совершенствует и ускоряет развитие умения письменно (а не опосредованно и устно) излагать свои мысли на иностранном языке; 3) повышает литературные и творческие возможности учащихся, их способность использовать язык для самовыражения. Тем самым совершенствуется и владение языком как средством выражения мысли; 4) значительно повышает внутреннюю положительную мотивацию учащихся и даже вызывает их энтузиазм, то есть налицо высокий мотивационный эффект данного вида работы [4].

Приступая к написанию сочинения-эссе, важно помнить, что этот процесс включает в себя работу над содержанием и формой. Первый черновик должен содержать все предложенные идеи, связанные с темой. Существует даже метод (фрирайтинг), при котором начальный вариант следует писать быстро, без остановок. Считается, что такой подход помогает преодолеть страх и неуверенность в себе. После написания ученик перечитывает работу, корректирует ее, что-то вычеркивает, добавляет, меняет местами или переписывает. Работа над формой текста – сложный процесс, требующий значительных умственных усилий. Ученик стремится к совершенству, но не знает его критериев, поэтому чувствует себя неуверенно. Ему нужны совет и поддержка, помощь человека, которому он доверяет. На уроке таким человеком

является учитель. К сожалению, иногда учитель не может уделить достаточно внимания каждому ученику во время урока, но может подобрать такие коммуникативные упражнения, которые научили бы учеников логично компоновать информацию и формировали навыки письменной речи. Необходимо использовать наглядные пособия, в частности образцы подобных письменных работ, различные схемы. Это поможет ученикам определиться со стилем и формой [5].

Интересной формой письменных заданий является поэтическое творчество. В процессе этого творчества ученики могут самостоятельно составлять различные стихотворные формы по образцу (лимерик, синквейн, хайку, хокку и др.) [1; 2]. Управляемым поэтическим упражнением также является стихотворение, которое составляется в ответ на специально подготовленные вопросы, например:

What three colours do you like best? What dream did you see last? What do you compare the clouds to? What do you remember from your childhood? How do you imagine the future? Какие три цвета тебе нравятся больше всего? Какой сон ты видел в последний раз? С чем ты сравниваешь облака? Что ты помнишь из своего детства? Как ты представляешь будущее?

Получаем следующий прозаический стих: *Red, and purple, and blue.*

A horse standing in deep water.

The horses riding across the blue and red road.

Coloured balloons everywhere around me.

The coloured balloons are all gone … .

Стихотворение из четырех строк может быть сложено в ответ на следующие задания:

Line 1. Compare autumn to a leaf.

Line 2. Compare autumn to a vegetable garden.

Line 3. Compare autumn to the sky.

Line 4. Compare autumn to life.

В написании «белого стиха» могут помочь ассоциации, которые формируют «лексичесукю сетку» (lexical grid):

Associate the Sun with 4 nouns.

Associate the Sun with 4 adjectives.

Associate the Sun with 4 verbs.

Associate the Sun with 4 adverbs.

Подсказки в написании стихотворения можно предложить следующие:

Use the simile.

Use the rhyme.

Use the rhythm.

Use the metaphor.

Стихотворение может иметь определенную конфигурацию, напоминающую форму изображенного предмета.: (shape poetry):

An Egg

A tiny

white egg

lying on the ground

resting in its

warm

bed.

Это могут быть также хайку или хокку – самая короткая поэтическая форма, состоящая всего из трех строк, или так называемые эльфы — одиннадцать слогов, расположенных в определенном ритмическом рисунке [3]. Интерес также вызывает создание синквейнов – пятистрочных поэтических произведений, создаваемых по следующей схеме: первая строка – существительное, тема стихотворения; вторая строка – два прилагательных, характеризующих этот предмет; третья строка – три глагола; четвертая строка – словосочетание; последняя строка – повторение темы или синонимичное слово.

Приведенные виды упражнений могут использоваться на разных этапах обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе для формирования у учащихся навыков творческого письменного высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскакова М. А. Лимерики как одна из креативных форм письменной речи на уроках английского языка // Известия ВГПУ. 2022. № 5 (168). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/limeriki-kak-odna-iz-kreativnyh-form-pismennoy-rechi-na-urokah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 04.02.2026).
2. Бессонова Т. М., Радченко М. Л. Формирование лексических навыков на уроках иностранного языка посредством применения синквейн-метода // Молодой ученый. 2020. № 46 (336). С. 436–438. URL: https://moluch.ru/archive/336/75170 (дата обращения: 04.02.2026).
3. Булатова П. В., Баскакова М. А. Креативное письмо как форма развития письменной речи на уроках иностранного языка // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 10 (63). https://scipress.ru/pedagogy/articles/kreativnoe-pismo-kak-forma-razvitiya-pismennoj-rechi-na-urokakh-inostrannogo-yazyka.html (дата обращения: 03.02.2026)
4. Татарина Т. М., Насонова Е. В. Креативное письмо как инструмент повышения учебной мотивации школьников к изучению второго иностранного языка (на материале французского языка) // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 4 (44). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8846
5. Лапшина Д. Е., Гудкова Л. В. Виды и значимость креативного письма на английском языке в развитии коммуникативной компетенции // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://scienceforum.ru/2021/article/2018025549 (дата обращения: 04.02.2026).

Фадеева Д. Д. Креативное письмо на уроках английского языка

Аннотация. В данном исследовании рассматривается использование креативного письма для развития лингвистической составляющей коммуникативной компетенции учащихся в письменной речи, влияние креативного письма на все виды речевой деятельности, особенно в плане расширения пассивного и активного словарного запаса учащихся, повышения грамматической правильности их речи. Приводятся примеры управляемых поэтических упражнений на составление различных стихотворных форм по образцу (лимерик, синквейн, хайку, хокку и др.).

Ключевые слова: обучение английскому языку, средняя школа, креативное письмо

Fadeeva D. D. Creative Writing in English Language Lessons

Abstract. This study examines the use of creative writing for developing the linguistic component of students' communicative competence in written speech, the influence of creative writing on all types of speech activities, especially in terms of expanding students' passive and active vocabulary, and improving the grammatical accuracy of their speech. Examples of guided poetic exercises for composing various poetic forms based on models (limerick, cinquain, haiku, hokku, etc.) are provided.

Keywords: English language teaching, secondary school, creative writing

Вадим Романович Федотов

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.322.1

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Домашнее задание уже не одно десятилетие остается нервным узлом школьной педагогики. С одной стороны, самостоятельная работа дома прочно вписалась в образовательную рутину и воспринимается как почти естественное продолжение урока. С другой – именно она чаще всего становится поводом для споров и сомнений. Учителя говорят о необходимости закрепления материала, родители – о хронической перегрузке детей, сами школьники – о потере интереса и превращении учебы в механическое выполнение требований. К этому добавляется еще один, все более заметный аспект: условия, в которых выполняются задания, резко различаются, что усиливает образовательное неравенство и ставит под вопрос саму справедливость подобных практик.

Ситуация особенно обострилась в последние годы, когда образовательная политика все настойчивее смещает акцент с простого усвоения знаний на развитие инициативы, ответственности и способности учиться самостоятельно. На практике это проявляется в том, что привычные форматы заданий все хуже согласуются с заявленными целями. Если в середине XX века объем и сложность домашней работы росли почти линейно – по оценкам ряда исследователей, с 1960-х по 1980-е годы среднее время, затрачиваемое советским школьником на подготовку уроков, увеличилось почти в полтора раза, – то сегодня подобная логика все чаще вызывает отторжение. В этих условиях обращение к прошлому перестает быть чисто академическим жестом и приобретает прикладное значение.

Проблема домашнего задания на протяжении длительного времени привлекала особое внимание педагогической науки, но чаще всего

рассматривалась не в ключе самостоятельного объекта исследования, а в рамках общих теорий обучения и организации учебного процесса. В трудах педагогов конца XIX – начала XX века, прежде всего, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, внеурочная работа изучалась по соотношению обучения, личностного развития, роли самостоятельной деятельности ученика и опасности механического усвоения знаний. При этом домашнее задание являлось одним из элементов классно-урочной системы, без специального рассмотрения его исторической изменчивости. В советский период вопросы внеурочной работы получили нормативно-методическое освещение и рассматривались преимущественно в контексте учебной нагрузки, дисциплины и организованности школьников. Во второй половине XX века в педагогическом дискурсе усиливается критика перегрузки и формализма домашних заданий. В исследованиях начала XXI века домашняя работа все чаще анализируется в ключе компетентностной модели образования, формирования универсальных учебных действий и проблемы образовательного неравенства.

Цель статьи заключается в том, чтобы на основе историко-педагогического анализа проследить развитие домашнего задания в системе школьного образования, выявить изменение его функций и смысловых акцентов в разные исторические периоды, а также показать внутренние противоречия, сопровождавшие переосмысление внеурочной работы в сторону более устойчивой и нормативной формы учебной деятельности.

История домашнего задания позволяет увидеть, что оно не всегда выполняло одни и те же функции и не изначально воспринималось как обязательный элемент обучения. Его формы, объемы и смысловые акценты менялись вместе с представлениями о целях школы, роли учителя и месте ученика в образовательном процессе. Уже первые попытки институционализации внеурочной работы сопровождались сомнениями и критикой, а в разные эпохи – от становления классно-урочной системы до педагогических экспериментов конца XX века – вокруг нее возникали устойчивые противоречия. Осмысление этих колебаний дает возможность по-

новому взглянуть на сегодняшние дискуссии и избежать иллюзии, будто современные проблемы появились внезапно и не имеют исторических корней.

В центре предлагаемого анализа находится эволюция домашнего задания как педагогического явления: от ранних, зачастую спонтанных форм самостоятельной работы до ее закрепления в массовой школе и последующих трансформаций на рубеже XX–XXI веков. Особое внимание уделяется тому, как менялись ожидания, возлагаемые на ученика, и какие скрытые конфликты возникали по мере превращения домашней работы в устойчивую норму.

Если обратиться к истокам, становится заметно, что домашнее задание возникло скорее из необходимости, чем из заранее продуманной педагогической концепции. Ранние образовательные практики почти полностью замыкались в пространстве урока. Обучение строилось вокруг живого слова учителя, коллективного слушания и немедленного отклика ученика. В этих условиях само представление о продолжении учебного процесса дома выглядело избыточным. Однако по мере усложнения школьных программ ситуация начала меняться. Расширялся круг предметов, увеличивался объем информации, возрастали требования к усвоению материала. Уже к концу XIX века, по данным историко-педагогических исследований, учебное время в классе перестало покрывать даже базовые потребности программы, и школа оказалась перед необходимостью фактически «растянуть» обучение за пределы своих стен [3].

Первые шаги в этом направлении были предельно прагматичными. Ученикам предлагалось повторить пройденное, выучить текст, подготовиться к следующему занятию – без сложных методических обоснований и без апелляции к развитию мышления или творческой инициативы. Такая практика воспринималась как само собой разумеющееся продолжение урока, а не как самостоятельный педагогический механизм. За ней стояла логика дисциплины и подчинения установленному порядку, а не осознанное понимание образовательного смысла. Как отмечал в своих работах П. Ф. Каптерев: «*образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде*

трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно… …образовательный процесс… далеко не в форме внешней передачи…» [2, с. 81].

Переломным моментом в развитии домашней работы стало распространение письменной культуры и постепенное удешевление учебных книг. Когда учебник перестал быть редкостью и вышел за пределы школьного класса, знание утратило зависимость от живого слова учителя. Ученик получил возможность оставаться с учебным материалом один на один, без немедленного надзора и подсказок. Это заметно изменило саму логику внеурочной работы. Помимо заучивания начали активно использоваться чтение, переписывание, письменные упражнения, а затем и более сложные формы – сопоставление текстов, элементарные выводы, попытки осмысления прочитанного.

Решающую роль в институционализации этой практики сыграло оформление классно-урочной системы. Строгое деление учебного времени, единые программы и ориентация на «среднего» школьника требовали инструментов, которые позволяли бы удерживать общий темп обучения. Внеурочная работа стала выполнять сразу несколько функций: она компенсировала нехватку времени на уроке, служила способом проверки усвоения материала и одновременно выступала средством регулирования образовательного процесса. Через тетради и выполненные упражнения учитель получал представление о продвижении класса и мог корректировать дальнейшие шаги. При этом индивидуальные различия учащихся чаще всего оказывались на периферии внимания. Как отмечал еще К. Д. Ушинский, программа и нормативный результат нередко подменяли собой живого ученика, а домашние задания становились механизмом подгонки под заданный стандарт [4, с. 43].

Наряду с учебными задачами внеурочная работа с самого начала несла ярко выраженную воспитательную нагрузку. Регулярность, обязательность и контроль превращали ее в инструмент формирования дисциплины и исполнительности. Ценилась не только правильность выполнения, но и сама

готовность подчиняться установленному порядку, укладываться в сроки, следовать инструкции.

К началу XX века самостоятельная работа вне класса уже воспринималась как неотъемлемая часть школьной жизни. Хотя формы заданий оставались достаточно однообразными, сама идея их необходимости почти не подвергалась сомнению. Это открыло возможность для наращивания объема учебного содержания и повышения требований к учащимся. Однако одновременно начали накапливаться и скрытые напряжения. Отсутствие четких ориентиров по объему и сложности работы приводило к перегрузке: по оценкам педагогов начала века, ученики гимназий тратили на подготовку уроков до четырех–пяти часов в день. На практике это нередко оборачивалось формальным выполнением требований, когда количество страниц и упражнений вытесняло качественное освоение материала. Именно здесь можно увидеть истоки тех проблем, которые в измененном виде продолжают сопровождать домашние задания и в современной школе.

Наибольшей напряженности накопившиеся противоречия достигли в XX веке, когда внеурочная работа перестала восприниматься как нейтральный элемент школьного быта и оказалась в фокусе педагогических дискуссий. В отечественном контексте этот процесс оказался напрямую связан с масштабными социальными и идеологическими сдвигами. В первые годы после революции предпринимались попытки радикально пересмотреть саму логику обучения. Традиционная школа объявлялась пережитком прошлого, а вместе с ней под сомнение ставилась и необходимость заданий, выполняемых дома. В модели трудовой школы приоритет отдавался коллективным формам деятельности, практическим занятиям и обучению через совместный опыт, тогда как индивидуальная работа вне образовательного пространства рассматривалась как нежелательная и даже вредная. Однако уже к концу 1920-х годов стало очевидно, что подобные эксперименты не обеспечивают устойчивости учебного процесса. Потребность в систематическом закреплении материала и управляемости обучения привела к возврату привычных механизмов, и к

середине 1930-х годов домашняя работа вновь заняла прочное место в школьной практике.

В советской образовательной модели внеурочные задания получили четкое нормативное оформление и рассматривались как обязательное продолжение урока. Им приписывался широкий спектр задач – от закрепления знаний и отработки навыков до формирования организованности и чувства ответственности. Контроль за выполнением был жестким: отсутствие тетради или невыполненное задание воспринимались не просто как учебная неудача, а как дисциплинарный проступок. При этом уже в этот период внутри педагогического сообщества нарастало недовольство упрощенным, почти механическим подходом. Постепенно мысль о том, что внеурочная деятельность имеет смысл лишь тогда, когда она соотнесена с возможностями ребенка, логикой урока и внутренней мотивацией ученика, начала звучать все чаще. Без этого она превращается в формальность, не ведущую к реальному развитию.

Во второй половине XX века отношение к домашней работе становится более сложным и многослойным. Педагогическая теория все чаще рассматривает ее не только как средство повторения пройденного, но и как потенциальное пространство для формирования самостоятельности, инициативы и познавательной активности. Отмечается, что простое воспроизведение материала по образцу не обеспечивает глубокого усвоения и слабо влияет на развитие мышления. Большинство заданий в массовой школе по-прежнему были ориентированы на тренировку и повторение, тогда как задания поискового или аналитического характера оставались редкостью. На практике это проявлялось в устойчивом разрыве между теоретическими установками и реальной школьной повседневностью. Школа продолжала воспроизводить привычные формы, даже когда в педагогическом дискурсе уже оформлялся запрос на иное содержание и иные цели.

Одним из самых устойчивых факторов, определявших облик внеурочной работы, оставалась хроническая перегруженность учебного процесса. По мере того, как школьные программы разрастались и усложнялись, домашние задания

все чаще превращались в инструмент компенсации нехватки времени на уроке. Существенная доля содержания фактически выносилась за пределы класса, а ученик становился тем, кто должен был «доделать» обучение дома. Уже в 1970–1980-е годы исследования фиксировали, что подростки тратят на подготовку уроков от двух до четырех часов в день, а в старших классах эта цифра нередко приближалась к пяти [1].

При этом домашняя работа в советской школе имела выраженное социально-воспитательное измерение. Регулярность, обязательность и контроль превращали ее в средство формирования определенного типа поведения. Ценились усидчивость, исполнительность, умение подчиняться установленным требованиям и доводить задание до конца. Успешное выполнение упражнений служило маркером прилежания и ответственности, а отказ или систематическое невыполнение воспринимались как нарушение нормы. В результате внеурочная работа закреплялась в школьном сознании прежде всего как обязанность, отступление от которой считалось недопустимым. В ряде случаев наблюдается, что подобный подход подталкивал учеников к механическому воспроизведению материала без попытки его осмысления, что заметно снижало образовательную отдачу и превращало задание в ритуал.

В начале XXI века изменения затрагивают не только форму заданий, но и их смысловое наполнение. Переход к компетентностной модели обучения приводит к пересмотру самой идеи результата. Все чаще акцент смещается с объема выполненной работы на характер мыслительных действий ученика, степень его включенности и способность выстраивать собственную траекторию освоения материала. Внеурочная деятельность начинает рассматриваться как пространство формирования универсальных учебных действий, метапредметных навыков и готовности к самостоятельному обучению – тех качеств, которые, по оценкам современных исследователей, определяют успешность человека в условиях быстро меняющегося общества.

Вопросы, связанные с домашней работой, обретают новый, социально значимый оттенок. Различия в условиях ее выполнения становятся особенно

заметными: поддержка семьи, доступ к учебной литературе и цифровым ресурсам, наличие тихого рабочего пространства – все это напрямую влияет на возможности ученика справиться с заданием. То, что изначально задумывалось как инструмент углубления знаний и развития самостоятельности, в ряде случаев усиливает образовательное неравенство. Разрыв между теми, кто обладает ресурсами для эффективной подготовки, и теми, кто вынужден действовать в ограниченных условиях, вступает в противоречие с идеей равного доступа к образованию, превращая домашние задания в социально чувствительный элемент школьной практики.

Современная педагогика все чаще обращается к идее осознанного проектирования домашних заданий. Вопрос уже не в том, чтобы полностью отказаться от них, а в том, чтобы перейти от количественного подхода к продуманной, содержательной работе. Каждое задание должно иметь ясную цель: закрепить пройденное, подготовить к новой теме, развить аналитические навыки или способствовать формированию ответственности. Логическая связь с уроком и посильность для конкретного ученика становятся без которых работа теряет смысл и превращается в источник перегрузки.

Таким образом, история показывает, что многие проблемы домашней работы уходят корнями в прошлое. Еще на ранних этапах ее практического применения проявлялись противоречия между дисциплинарной и развивающей функциями, между обязанностью и интересом, между внешним контролем и самостоятельностью ученика. Они отражали общий характер школы через призму некой системы, ориентированной на воспроизводство знаний и формирование нормативного поведения. Даже в периоды педагогических экспериментов массовая школа сохраняла инерционные формы организации, что во многом объясняет устойчивость традиций.

В то же время исторический обзор демонстрирует гибкость домашнего задания как института: его формы и содержание всегда менялись вместе с представлениями о целях образования и роли ученика. Стабильность этой практики объясняется не только привычкой, но и объективной необходимостью

предоставлять школьнику пространство для самостоятельной работы. Сегодня ключевой вопрос состоит не в том, нужно ли домашнее задание вообще, а в том, как встроить его в образовательный процесс так, чтобы оно сохраняло развивающий потенциал, стимулировало мышление и поддерживало интерес к обучению.

Эволюция домашней работы в этом смысле становится зеркалом развития всей школьной системы – от передачи знаний и жесткого контроля к созданию условий для самостоятельного, осмысленного обучения. История показывает, что эффективность заданий определяется не их объемом или обязательностью, а внутренней логикой, связью с учебными целями и реальными возможностями ученика. Осознание этих закономерностей позволяет рассматривать нынешние споры о домашнем задании не в ключе отказа от традиции, а в ключе естественного этапа ее переосмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследования учебной нагрузки учащихся средней школы // Организация учебно-воспитательного процесса в школе: опыт, проблемы. Текст: электронный. URL: https://smekni.com/a/177203-13/organizatsiya-uchebno-vospitatelnogo-protsessa-v-shkole-opyt-problemy-13/ (дата обращения: 05.02.2026).

2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. 2-е изд. Москва : Государственное педагогическое издательство, 1915. – 312 с.

3. Понер Л. В. Тенденции в организации педагогического процесса в сельских школах России конца XIX – нач. XX в. Текст: электронный // Психология, социология и педагогика. 2013. URL: https://psychology.snauka.ru/2013/05/2212 (дата обращения: 05.02.2026).

4. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2 : Педагогические статьи 1857–1861 гг. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. С. 43–68.

Федотов В. Р. Домашнее задание в историческом развитии школьного образования

Аннотация. В статье анализируется развитие домашних заданий в школе от простого закрепления знаний и формирования дисциплины до стимулирования самостоятельности и познавательной активности в условиях компетентностного подхода. Отмечается, что эффективность работы вне урока определяется ее внутренней логикой, связью с учебными целями, возможностями учащихся и социальными условиями. Исторический опыт помогает понять противоречия между воспитательной и развивающей функциями домашних заданий и обосновывает необходимость их осознанного проектирования.

Ключевые слова: домашнее задание, самостоятельная работа, школьное образование, компетентностный подход, образовательное неравенство.

Fedotov V. R. Homework in the historical development of school education

Abstract. The article examines the development of homework in schools, from mere reinforcement of knowledge and discipline to fostering student independence and cognitive activity within the competence-based approach. It is noted that the effectiveness of homework depends on its internal logic, alignment with learning goals, student capacities, and social conditions. Historical analysis highlights the tensions between educational and developmental functions and supports the need for carefully designed assignments.

Keywords: homework, independent work, school education, competence-based approach, educational inequality.

Юлия Владимировна Хмельницкая

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 377.112

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ

В современных условиях цифровизации образования и реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) профессиональная успешность педагога определяется не только предметными знаниями, но и способностью эффективно применять педагогические технологии для достижения планируемых результатов. Технологическая компетентность педагога выступает ключевым критерием успешности его деятельности, обеспечивая переход от репродуктивных методов к системному, управляемому и результативному процессу обучения и воспитания [1].

Под технологической компетентностью понимается интегративная характеристика педагога, включающая совокупность знаний, умений и ценностных установок, позволяющих проектировать, реализовывать, анализировать и корректировать педагогический процесс с гарантией достижения целей. Как отмечает Л. В. Соломатова, она напрямую влияет на результативность образовательных задач и качество образования в целом [3]. Т. А. Челнокова подчеркивает, что технологическая компетентность является условием эффективного решения образовательных задач, ориентированным на воспроизводимость и измеримость результата [4].

Цель публикации − раскрыть сущность и структурные компоненты технологической компетентности педагога, обосновать ее ключевую роль как основного критерия профессиональной успешности в условиях ФГОС и цифровизации.

Актуальность темы обусловлена требованиями ФГОС к формированию у обучающихся ключевых компетенций (самостоятельность, критическое мышление, сотрудничество), достижение которых возможно только при

высоком уровне технологичности педагога, как указывают Н. Л. Галеева и Н. Н. Парфеньева [1; 2].

Технологическая компетентность представляет собой часть общей профессиональной компетентности. Вслед за Н. Н. Манько, Е. И. Никифоровой, Е. В. Козиной и С. В. Дудовой (как отмечает Л. В. Соломатова), она включает следующие компоненты [3]:

- когнитивный − знания о технологиях и методах их применения;

- операционально-деятельностный − практические умения реализации технологий;

- дидактико-проектировочный − способность проектировать педагогические процессы;

- рефлексивно-аналитический − умения анализа эффективности и корректировки деятельности.

Все компоненты опосредованы мотивами и ценностными установками педагога. В отличие от простого владения методиками, технологическая компетентность ориентирована на эффективность и воспроизводимость результата[4, с. 300].

Уровень технологической компетентности определяется критериями, выделенными Л. В. Соломатовой [3]:

- целесообразность (точность постановки целей и направленности деятельности);

- творчество (оригинальность содержания и методов);

- технологичность (уровень педагогической техники);

- оптимальность (выбор эффективных средств);

- продуктивность (достижение результата).

Чем выше эти показатели, тем успешнее педагог в достижении образовательных целей ФГОС.

В контексте ФГОС технологическая компетентность тесно связана с цифровой составляющей, поскольку современные педагогические технологии

включают ИКТ-инструменты, онлайн-платформы и цифровые ресурсы для индивидуализации обучения [1].

Технологическая компетентность выступает условием успешности, поскольку позволяет педагогу: проектировать уроки с учетом возрастных особенностей и требований ФГОС; гибко адаптировать процесс к изменяющимся условиям; анализировать эффективность и корректировать деятельность; формировать у обучающихся ключевые компетенции (самостоятельность, критическое мышление, сотрудничество). Без достаточного уровня технологической компетентности педагог остается на репродуктивном уровне, что снижает качество образования и не соответствует запросам развивающегося общества [2; 3].

Исследования подтверждают, что высокая технологичность коррелирует с педагогическим мастерством и стабильными высокими результатами учащихся [2; 4].

Подводя итог, отметим, что технологическая компетентность является ключевым фактором, определяющим профессиональную успешность педагога в контексте современных вызовов образования. Ее сущность заключается в интеграции системных знаний, практических умений и ценностных ориентаций, что обеспечивает проектирование и реализацию педагогического процесса с гарантированным результатом. Уровень развития данной компетентности, оцениваемый по критериям целесообразности, творчества, технологичности, оптимальности и продуктивности [3], позволяет педагогу осуществлять переход от традиционного репродуктивного обучения к инновационной, управляемой и эффективной образовательной деятельности, соответствующей требованиям ФГОС и реалиям цифровой эпохи.

Таким образом, формирование и развитие технологической компетентности представляет собой стратегическое направление профессионального роста педагога, обусловленное необходимостью формирования у обучающихся ключевых компетенций. Обеспечение соответствующих условий для ее совершенствования является важнейшей

задачей для системы образования в целом, поскольку именно технологически компетентный педагог способен подготовить конкурентоспособного выпускника, готового к активной жизни в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галеева Н. Л. Пять ключевых компетенций учителя // Директория. 2023. – Текст электронный. URL: https://direktoria.org/blog/pyat-klyuchevykh-kompetentsiy-uchitelya (дата обращения 05.02.2026)

2. Парфеньева Н. Н. Ключевые компетенции учителя как условие повышения качества образования // Сетевое издание. 2022. – Текст электронный. URL : https://s-ba.ru/conf-posts-2022-05/tpost/2c3saooyo1-klyuchevie-kompetentsii-uchitelya-kak-us (дата обращения 05.02.2026)

3. Соломатова Л. В. Технологическая компетентность учителя // Педмастерство. – Текст электронный. URL : Https://Www.Pedm.Ru/Categories/3/Articles/1537 (дата обращения 05.02.2026)

4. Челнокова Т. А. Технологическая компетентность современного педагога как условие эффективного решения образовательных задач // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 3. С. 299−303. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-kompetentnost-sovremennogo-pedagoga-kak-uslovie-effektivnogo-resheniya-obrazovatelnyh-zadach (дата обращения 06.02.2026)

Хмельницкая Ю. В. Технологическая компетентность педагога как критерий успешности

Аннотация. В докладе рассматривается технологическая компетентность педагога как ключевой критерий успешности его профессиональной деятельности. Анализируется сущность, структура и критерии компетентности, ее связь с достижением образовательных результатов и требованиями ФГОС. Подчеркивается роль ценностных ориентаций и цифровых технологий в формировании компетентности. Делается вывод о необходимости системного

развития технологической компетентности для повышения качества образования.

Ключевые слова: технологическая компетентность, педагог, критерий успешности, педагогические технологии, ФГОС, ценностные ориентации.

Hmelnitskaya Y. V. Technological Competence of a Teacher as a Criterion of Success

Abstract. The report examines the technological competence of a teacher as a key criterion for the success of their professional activity. The essence, structure, and criteria of competence, its connection with achieving educational results and FGOS requirements are analyzed. The role of value orientations and digital technologies in the formation of competence is emphasized. The conclusion is made about the need for systematic development of technological competence to improve the quality of education.

Keywords: technological competence, teacher, success criterion, pedagogical technologies, FGOS, value orientations.

Анастасия Сергеевна Чмулева

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.1

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МЕДИАРЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях активной цифровизации школы происходит переосмысление методов и средств обучения иностранным языкам. Как отмечает И. Н. Никифорова, использование современных цифровых продуктов стало

базовой основой формирования новой образовательной реальности, связанной с внедрением открытой образовательной среды в сочетании с компетентностным подходом [4, с. 22]. В данных условиях приоритетным становится развитие не только языковых знаний, но и коммуникативных умений, обеспечивающих восприятие и использование иностранной речи в аутентичных ситуациях. Таким образом, аудиовизуальные медиаресурсы приобретают особую значимость как инструмент решения лингвистических задач в образовательном процессе. Цель нашей статьи – проанализировать аудиовизуальные медиаресурсы как средство решения лингвистических задач в образовательном процессе.

Основные преимущества аудиовизуальных медиаресурсов в обучении иностранному языку можно обобщить так:

- Увеличение мотивации и вовлеченности. Зрительные и звуковые стимулы делают урок более привлекательным: учащиеся с удовольствием смотрят видео и участвуют в обсуждении роликов. Просмотр видеосюжетов активизирует интерес и желание совершенствовать языковые навыки.
- Формирование навыков аудирования и говорения. Регулярное прослушивание аутентичных аудиофрагментов и просмотр видео нацелены на практику восприятия речи и устного высказывания. Е. Н. Бакурова подчеркивает, что интерактивное видео «способствует формированию навыков устной речи на иностранном языке, а также индивидуализации обучения, с его помощью может быть увеличено время говорения обучающихся» [2].
- Наглядность и запоминание. Визуальные образы помогают легче усваивать материал. Аудиовизуальные средства позволяют наглядно демонстрировать учащимся ситуации, в которых используется английская речь, что облегчает запоминание и понимание языковых конструкций. Просмотр видеоматериалов обеспечивает двойную кодировку информации (звуковой и визуальной), что ускоряет формирование навыков и удержание информации в памяти.
- Коммуникативная и социокультурная компетенции. Использование фильмов и роликов создает эффект погружения в язык и культуру. Как

свидетельствует практика, аудиовизуальные материалы создают иноязычную атмосферу, погружая учеников в типичные речевые ситуации и учат не только лексике и грамматике, но и паралингвистике общения. Ученики учатся анализировать интонацию, жестикуляцию и культурный контекст диалогов, что является важной частью современного языкового образования.

- Разнообразие учебного процесса. Цифровые аудиовизуальные средства дают учителю гибкость в выборе материалов: от обучающих видеороликов и коротких мультфильмов до образовательных игр и виртуальных экскурсий. Это разнообразит уроки, делая их более динамичными. Использование компьютерных и мультимедийных программ производит разный эффект на изучение языка и особенно эффективно при проектно-ориентированном обучении.

На практике учителя иностранного языка применяют широкий спектр аудиовизуальных ресурсов. Е. Е. Глухова отмечает, что гимназисты «с нетерпением ждут таких уроков» с использованием видеоматериалов: просмотр фильма или сюжета не только мотивирует их к изучению языка, но и стимулирует навыки говорения [3, с. 33]. Ученики учатся выражать собственное мнение о просмотренном материале, расширяют кругозор и обсуждают лингвистические и культурные особенности увиденного. При этом важно соблюдать методические требования: видеофрагменты подбираются по тематике урока и уровню знаний учащихся, имеют ясную задачу и не превышают по длительности возможности урока.

Использование аудиовизуальных средств тесно связано с цифровой грамотностью учащихся. В настоящее время цифровые технологии позволяют учителям создавать свои видеоматериалы и интерактивные упражнения. Как подчеркивает Е. Н. Бакурова, существует большое разнообразие электронных ресурсов (веб-сайтов, мультимедийных приложений, видео и подкастов), доступных через интернет, которые помогают организовывать занятия в интересной и интерактивной форме [2]. Это расширяет возможности решения лингвистических задач: учащиеся могут учиться в собственном темпе,

выполнять адаптивные упражнения, участвовать в онлайн-проектах, что в сумме улучшает владение языком.

В завершение мы хотим отметить, что аудиовизуальные медиаресурсы являются эффективным средством решения многих лингвистических задач в обучении иностранному языку. При грамотном подборе материалов и учете методических принципов эти ресурсы позволяют улучшить качество уроков и подготовить обучающихся к реальному использованию языка в жизни и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмаджонова Ш. Значение аудио-мультимедийных материалов в обучении иностранным языкам. – Текст : электронный // Zenodo : сайт. URL: https://zenodo.org/records/15803077 (дата обращения: 05.02.2026).

2. Бакурова Е. Н. Использование цифровых средств в обучении иностранному языку. – Текст : электронный // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025) : сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф., 13–14 ноября 2025 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. С. 504–513. Текст : электронный. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Bakurova (дата обращения: 05.02.2026).

3. Глухова Е. Е. Аудиовизуальные материалы как средство создания иноязычной атмосферы на уроках иностранного языка. – Текст : электронный // Наука и образование сегодня. 2024. № 2(79). С. 32–34 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnye-materialy-kak-sredstvo-sozdaniya-inoyazychnoy-atmofery-na-urokah-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 05.02.2026).

4. Никифорова И. Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 1 (5). С. 22–30. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-plyusy-i-minusy (дата обращения: 05.02.2026).

Чмулева А. С. Аудиовизуальные медиаресурсы как средство решения лингвистических задач в образовательном процессе

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования аудиовизуальных медиаресурсов в процессе обучения иностранному языку в школе, а также педагогический потенциал видеоматериалов как средства решения лингвистических задач. Отмечается, что включение аудиовизуального контента в образовательный процесс способствует повышению учебной мотивации, созданию иноязычной среды и развитию цифровой грамотности учащихся.

Ключевые слова: аудиовизуальные медиаресурсы, лингвистические задачи, обучение иностранному языку, образовательный процесс, цифровые технологии.

Chmulyova A. S. Audiovisual media resources as a means of solving linguistic problems in the educational process

Abstract. In these theses, the possibilities of using audiovisual media resources in the process of teaching a foreign language at school are examined, as well as the pedagogical potential of video materials as a means of solving linguistic tasks. It is noted that the integration of audiovisual content into the educational process contributes to increasing students' learning motivation, creating a foreign-language environment, and developing learners' digital literacy.

Keywords: audiovisual media resources, linguistic tasks, foreign language teaching, educational process, digital technologies.

Аида Элмидаровна Швец

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Григорьева Н. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Овладение иностранным языком, как известно, включает в себя развитие четырех основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Отдельного внимания заслуживает «говорение», как наиболее интегративный, востребованный и, зачастую, самый сложный аспект изучения языка.

К основным особенностям обучения говорению на среднем этапе (5–7 классы) относятся: 1) переход от репродуктивной речи к продуктивной и спонтанной; 2) возрастающая потребность в личностно-значимой и мотивирующей коммуникации; 3) преодоление психологического барьера и формирование уверенности в речи; 4) необходимость создания условий для аутентичного общения в условиях часто ограниченной языковой среды.

Развитие навыков говорения на иностранном языке, особенно на среднем этапе обучения, является одной из наиболее сложных, но и наиболее востребованных задач. Как отмечает И. Н. Калентьева, «традиционные методы часто сталкиваются с трудностями в поддержании устойчивой мотивации и обеспечении достаточной практики живого общения» [3, с. 71]. Именно поэтому внедрение цифровых площадок представляется не просто «модным трендом», а насущной необходимостью, позволяющей преодолеть ключевую особенность данного этапа – потребность в интенсивной, личностно-значимой речевой практике.

Цифровые ресурсы открывают широкий спектр возможностей для создания интерактивных, приближенных к реальным жизненным ситуациям,

сценариев общения. Среди российских платформ можно выделить «Яндекс Практикум» и «Фоксфорд», которые предлагают разнообразные курсы и интерактивные упражнения для развития языковых навыков. Платформы для онлайн-общения, языковые клубы и игры позволяют учащимся активно использовать иностранный язык в ролевых играх, дискуссиях, презентациях и совместных проектах, что повышает их вовлеченность.

Однако интеграция цифровых площадок сопряжена с трудностями. Ключевой проблемой является необходимость формирования у педагогов достаточной цифровой компетенции. Как подчеркивает Н. А. Аскарова, «учитель должен выступать не просто как транслятор знаний, но и как фасилитатор, помощник в освоении нового цифрового пространства» [1, с. 30]. Недостаточное владение педагогами цифровыми технологиями может стать серьезным барьером для эффективного внедрения и использования онлайн-ресурсов в учебном процессе, что снижает педагогический потенциал цифровых платформ и ограничивает возможности учащихся.

Другой важной проблемой является обеспечение доступности цифровых ресурсов для всех учащихся, что напрямую влияет на возможность преодоления психологического барьера и получения равной речевой практики. Не все школы имеют достаточное техническое оснащение, что может привести к образовательному неравенству. М. В. Даричева и И. А. Гришина отмечают, что «необходимо разрабатывать стратегии, направленные на минимизацию цифрового разрыва, включая предоставление доступа к устройствам и интернету в учебных заведениях, а также создание офлайн-аналогов цифровых заданий» [2, с. 55]. Решением может стать использование гибридных моделей обучения, сочетающих онлайн-активности (интерактивные упражнения на платформах, онлайн-дискуссии) с очными занятиями (ролевые игры в классе, работа в малых группах с учителем).

Цифровой инструмент должен быть не развлечением, а средством достижения конкретной речевой цели. Важную роль играет и выбор релевантных цифровых площадок. Рынок образовательных ресурсов постоянно пополняется,

и педагогу бывает сложно ориентироваться в этом многообразии. Как справедливо отмечает М. М. Ныркова, «*цифровые площадки должны активно стимулировать диалогическую и монологическую речь, предоставлять возможности для получения обратной связи и самокоррекции*» [4, с. 247]. Таким образом, при отборе платформ необходимо критически оценивать их потенциал для развития именно спонтанной и мотивирующей речи, что является центральной задачей среднего этапа. Платформа должна не просто дублировать учебник, а предлагать новые, невозможные в классическом формате, сценарии общения.

Исходя из вышеизложенного, успешное обучение говорению на среднем этапе с применением цифровых площадок требует комплексного подхода, где технология служит методической цели. Специфика данного этапа, связанная с переходом к спонтанной речи и преодолением психологических барьеров, делает цифровые платформы особенно ценным инструментом при условии их педагогически грамотного отбора и интеграции. Преодоление выявленных проблем (цифровой разрыв, недостаточная подготовка учителей, риск формального использования технологий) является обязательным условием для того, чтобы цифровые ресурсы стали эффективным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскарова Н. А., Сайфуллаева З. И. Эффективность использования интерактивных методов обучения // Педагогика и психология : вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 30–45.

2. Даричева М. В., Гришина И. А. Использование интерактивных методов при обучении говорению на уроках иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №. 2. С. 55–67.

3. Калентьева И. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся в средней школе // Педагогика: традиции и инновации : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь

2018 г.). Казань : Молодой ученый, 2018. С. 71–73. URL : https://moluch.ru/conf/ped/archive/316/14691 (дата обращения: 26.01.2026). Текст: электронный.

4. Ныркова М. М. Проблемы обучения говорению на иностранном языке и способы их решения // Цивилизация знаний : Российские реалии : Труды Восемнадцатой Международной научной конференции. Москва : Рос. новый ун-т, 2017. Ч. 1. С. 247–249. URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32747214 (дата обращения: 26.01.2026). Текст: электронный.

Швец А. Э. Особенности обучения говорению на среднем этапе обучения

Аннотация. Целью работы является анализ особенностей и методов обучения говорению на английском языке у учащихся на среднем этапе с акцентом на применение цифровых платформ. Исследуются актуальные проблемы, связанные с внедрением ИКТ, и предлагаются практико-ориентированные пути их решения.

Ключевые слова: цифровые площадки (платформы), говорение, обучение, иностранный язык, средний этап обучения, ИКТ, коммуникативная компетенция, гибридное обучение, интерактивные задания.

Shvets A. E. Features of Teaching Speaking at the Intermediate Stage of Learning

Abstract. The purpose of this work is to analyze the features and methods of teaching English speaking to students at the intermediate level, with a focus on the use of digital platforms. The article explores current issues related to the implementation of ICT and suggests practical solutions.

Keywords: digital platforms, speaking, learning, foreign language, intermediate stage of education, ICT, communicative competence, hybrid learning, interactive tasks.

Оксана Георгиевна Щербакова

Виктория Денисовна Вараксина

г. Горловка, Россия

УДК 811.111'33

ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО МЕДИА-ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ФУД-БЛОГОВ) В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Актуальность исследования данной темы обусловлена растущими требованиями к выпускникам школы в отношении владения иностранным языком. Современный уровень владения предполагает не просто способность к общению, но и умение вести беседу с носителями языка на повседневные темы, а также владение лингвострановедческой и социокультурной компетенциями. Это требует от учебно-методических комплексов по английскому языку формирования данных навыков к концу обучения. Однако, существующие учебные материалы зачастую отстают от нынешних реалий, что вынуждает учителей активно прибегать к современным онлайн-ресурсам.

В этом контексте англоязычные фуд-блоги представляют собой ценный источник материалов для уроков английского языка в старших классах. Целесообразно проанализировать методические аспекты изучения лингвостилистических особенностей англоязычного гастрономического медиадискурса, к которому относятся фуд-блоги, с целью их применения в преподавании.

Для начала стоит дать определение ключевым понятиям, а именно: медиадискурс, гастрономический дискурс, блог и фуд-блог. Медиадискурс, или массмедийный дискурс, является социально-когнитивным и социально-регулятивным механизмом, направленным на самопознание и конструирование общества, а также на моделирование его сознания и мнения. Это достигается путем создания, распространения и доставки аудитории значимых символов и оценок.

Гастрономический дискурс – это отдельный жанр медиадискурса, связанный с пищей, ее обработкой и потреблением, включая советы по приготовлению и хранению. Реализуясь, в том числе, в фудблогах, он является частью более широкого понятия. Блог (сокращение от «веблог») – это платформа для публикации записей, изначально представлявшая собой список ссылок, подобно бортовому журналу.

Современные блоги служат инструментами для формирования сетевых сообществ и представляют собой подвид коммуникации. Они часто рассматриваются как вторичный речевой жанр. Фуд-блог – это разновидность блога, посвященная гастрономии и кулинарии.

Популярность фуд-блогов обусловлена преимуществами онлайн-платформ: гипертекстуальностью, мультимедийностью и интерактивностью. Это позволяет авторам расширять и корректировать контент, выражать смысл через различные коммуникационные коды и активно взаимодействовать с аудиторией.

Англоязычные фуд-блоги обладают характеристиками интернет-дискурса: стремлением к сближению письменной и разговорной речи, использованием сокращений, графики, эмотиконов, а также апелляцией к эмоциям аудитории. На фонографическом уровне они выделяются обилием ранее упомянутых эмотиконов, капитализацией и сокращениями для эмоционального отклика. В Инстаграм-блогах часто используются сленг, каламбур, экспрессивная лексика, гипербола, антитеза и для усиления экспрессивности и комического эффекта.

Синтаксически, для фуд-блогов характерно пренебрежение пунктуацией, когда объемные тексты превращаются в длинные предложения, часто разбиваемые эмотиконами. Это приближает письменную речь к разговорной, являясь ключевой особенностью интернет-дискурса.

Лингвостилистические особенности англоязычных фуд-блогов могут быть эффективно применены на уроках английского в старших классах. Старшеклассников можно знакомить с подачей материала, стилистическими

приемами, структурой предложений и обогащать их лексику за счет редких в других источниках единиц.

Учителя могут использовать фуд-блоги для создания упражнений, направленных на обогащение словарного запаса, расширение кругозора в гастрономической сфере, формирование социокультурной, коммуникативной и лингвострановедческой компетенций. Это позволяет не только разнообразить уроки, но и повысить мотивацию к изучению языка и англоязычной лингвокультуры.

Таким образом, несмотря на то что исследования фуд-блогов, в том числе англоязычных, пока остаются ограниченными, они предоставляют широкие возможности для дальнейшего анализа и разработки образовательных материалов на темы, связанные с современным англоязычным гастрономическим дискурсом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова П. П. Общие структурные параметры кулинарного текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://superinf.ru/view_ helpstud.php?id=4471 (дата обращения: 14.01.2026).

2. Верзина Я. Д. Репрезентация сенсуальных параметров в гастрономическом медиа-дискурсе // Russian Linguistic Bulletin. 2024. № 5 (53). DOI: 10.60797/RULB.2024.53.29. URL: https://rulb.org/archive/5-53-2024-may/10.60797/RULB.2024.53.29 (дата обращения: 12.01.2026). С. 2.

3. Дроздова С. Б. Гастрономический текст в России и Европе: от кулинарной книги к блогу // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. № 6 (17). М. : Изд. «МЦНО», 2018. С. 15-20.

4. Олянич А. В. Потребности – дискурс – коммуникация : монография / А. В. Олянич. Волгоград : ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014. С. 27-45.

Щербакова О. Г., Вараксина В. Д. Изучение лингвостилистических особенностей англоязычного гастрономического медиа-дискурса (на примере фуд-блогов) в средней школе: методический подход

Аннотация. Автор рассматривает возможность использования англоязычных фуд-блогов как учебного материала на уроках английского языка в старших классах, обосновывает актуальность темы несоответствием существующих учебников современным требованиям к социокультурной и коммуникативной компетенции выпускников и определяет ключевые понятия. Описаны лингвостилистические особенности фуд-блогов: сближение письменной и разговорной речи, обилие эмотиконов и сокращений, использование сленга, каламбуров и экспрессивной лексики, пренебрежение пунктуацией. Автор предлагает применять эти тексты для обогащения словарного запаса, расширения кругозора и формирования лингвострановедческой компетенции учащихся, что способствует повышению мотивации к изучению языка.

Ключевые слова: медиадискурс, гастрономический дискурс, блог, фуд-блог.

Shcherbakova O. G., Varaksina V. Studying the linguostylistic features of the English-language gastronomic media discourse (using food blogs as an example) in secondary school: a methodological approach

Abstract. The author examines the potential of using English-language food blogs as instructional material in high school English classes; justifies the relevance of the topic by highlighting the gap between existing textbooks and modern requirements regarding the sociocultural and communicative competence of graduates; and defines key concepts. The linguistic and stylistic features of food blogs are described, including the convergence of written and spoken language, the frequent use of emoticons and abbreviations, the presence of slang, puns, and expressive vocabulary, and the disregard for standard punctuation. The author proposes using these texts to enrich students' vocabulary, broaden their horizons, and develop their linguocultural competence, thereby boosting motivation for language learning.

Keywords: media discourse, gastronomic discourse, blog, food blog.

Оксана Георгиевна Щербакова

Анастасия Владимировна Кольченко

г. Горловка, Россия

УДК 811.111'42

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ МЕДИАДИСКУРС: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИИ И ЭВОЛЮЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в научном сообществе активно используется понятие «научно-популярный медиадискурс», так как данная дефиниция является одной из основных форм демонстрации научного знания в публичном пространстве и входит в цифровое общество через видеоплатформы, онлайн-издания, социальные сети и другие цифровые инструментарии. При этом, важно отметить, что английский научно-популярный медиадискурс имеет особое место в связи с тем, что популярный на сегодняшний день английский язык является глобальным медиатором научной коммуникации и здесь активно используются процессы упрощения «перевода» специальной терминологии.

Таким образом, основная цель нашей статьи – это определение понятия, основных функций и совершенствования научно-популярного англоязычного медиадискурса в условиях цифровизации, а также демонстрация особой значимости данного термина для формирования цифровой компетентности обучающихся.

Исследуя проблему вопроса, рассмотрим основных авторов, которые проработали данную проблему в своих исследованиях. Здесь важно отметить, что существуют различные виды медиадискурса. Так, например, автор А. А. Степанова выделяет «англоязычный культурный дискурс как сложное коммуникативное явление, имеющее своей целью привлечение внимания аудитории к продуктам индустрии массовой культуры. Формирование мнения о них, включающее текст, контекст, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса и обладающие уникальными лингвокультурными характеристиками» [5, с. 94].

В свою очередь, автор М. А. Давыдова рассматривает термин «научно-популярный англоязычный медиадискурс» в качестве коммуникативного явления, «в котором медиатекст выступает лишь «видимой» частью более объёмной системы смыслов и социальных практик» [3, с. 76]. То есть, в цифровой образовательной среде научно-популярный англоязычный медиадискурс является мультимодальным и диалогичным и транслирует не только знание, но и формирует способы его интерпретации, задаёт рамки доверия к источнику и влияет на стратегии восприятия информации студентами.

В рамках научного подхода авторов А. Ю. Командовой и Р. Е. Богачева термин «дискурс» понимается в широком смысле как сложное коммуникативное явление, а в узком – как текст или разговор. Другими словами, фокусируется важный методологический факт, когда научно-популярный англоязычный медиадускурс предполагает переход от анализа текста к его изучению как коммуникативного взаимодействия в сети [4].

Обратимся к иностранным авторам и отметим работу Г. Скотто ди Карло, в которой научно-популярный англоязычный медиадискурс рассматривается в условиях глобальной цифровизации. Автор подчёркивает, что в англоязычном медиаформате специализированное знание трансформируется с учётом требований цифровой аудитории, а роль автора реализуется через стратегии сближения с адресатом [6, с. 591].

Таким образом, рассматривая понятие «научно-популярный англоязычный медиадискурс», интерпретируемый различными авторами, в условиях нашего исследования, отметим, что данное понятие облегчает доступ к научному знанию за счёт упрощения и «перевода» специализированной терминологии. Кроме этого, задаёт интерпретационные рамки и влияет на то, как именно обучающиеся понимают научные результаты, оценивают их значимость и формируют доверие к источнику.

Переходя к функциям научно-популярного англоязычного медиадискурса, отметим, что многие исследователи выделяют прагмастилистические, коммуникативные и социальные аспекты этого явления.

Обратимся к трудам Е. Н. Басовской, Т. А. Воронцовой, которые рассматривают научно-популярный англоязычный медиадискурс в момент глобальной цифровизации. Исследователи выделяют следующие базовые функции:

1) образовательная, при которой осуществляется иноязычное обучение через упрощённые английские объяснения, примеры и визуализацию;

2) интерактивная, когда работает принцип диалогичности, что позволяет преодолевать монологичность традиционной научной коммуникации, вовлекая аудиторию в обмен мнениями через комментарии, прямые эфиры, подкасты;

3) развлекательная, когда осуществляется сочетание научного дискурса с элементами шоу, юмора и эмоционального вовлечения для удержания внимания в условиях высокой конкуренции контента;

4) воздействующая, борьба с мифами, псевдонаукой, формирование доверия к науке, коррекция общественного мнения по актуальным темам, таким как: климат, медицина, технологии и др.;

5) социальная, при которой происходит интеграция научного знания в повседневное общение [1].

По нашему мнению, функции научно-популярного англоязычного медиадискурса в условиях цифровизации являются многогранными. При этом, осуществляется передача от упрощённого знания до активного формирования цифровой компетентности обучающихся через критическое восприятие, интерпретацию и участие в научном диалоге онлайн.

В условиях цифровизации образования цифровая компетентность обучающегося может быть интерпретирована как способность эффективно искать, критически оценивать, интерпретировать и создавать медиаконтент, используя цифровые инструменты, при этом научно-популярный англоязычный медиадискурс выступает одновременно объектом анализа и практическим ресурсом обучения. Использование научно-популярного англоязычного медиадискурса при изучении иностранных языков, обладает значительным

лингвометодологическим и культурологическим потенциалом. Это делает его продуктивной базой для формирования как языковой, так и формирования цифровой компетентности обучающихся [2, с. 26].

Вышесказанное позволяет отобразить процесс формирования цифровой компетентности обучающихся через научно-популярный англоязычный медиа-дискурс следующим образом.

Диаграмма 1. Формирование цифровой компетентности обучающихся через научно-популярный англоязычный медиа-дискурс.



Данная диаграмма демонстрирует этапы формирования цифровой компетентности, наиболее подробная интерпретация изложена в Таблице 1.

Таблица 1. Компоненты цифровой компетентности, формируемые научно-популярным англоязычным медиадискурсом.

Компонент	Содержание	Примеры использования
интеграция	Формирование научной грамотности и критического мышления в цифровой среде	ресурс самообучения, сопоставление источников, уточнение понятия через первоисточники, выстраивание индивидуальной траектории изучения темы
1. Информационно-поисковый	Поиск, отбор, актуальность и релевантность материалов	поиск материалов на видеоплатформах и в онлайн-изданиях; формулирование англоязычных запросов,

Компонент	Содержание	Примеры использования
		например, *long COVID brain fog peer-reviewed*, *quantum entanglement explained simply*; и т.д.
2. Медиа-критика	Проверка надежности и качества информации	Оценивание автора и информации: автор – учёный, журналист, и т.д. наличие ссылок на исследования, признаки сенсационности; факты от мнений.
3. Мультимо-дальный	Понимание смысла через текст и визуализация, аудио	анализ инфографики, графики, монтаж, озвучки: понимание, как визуальные средства усиливают аргумент или манипулируют эмоциями
4. Коммуникативно-сетевой	Участие в обсуждениях и коммуникация в сети	вопросы, комментарии, дискуссии; соблюдение сетевого этикета и академической вежливости
5. Языково-терминологический	Терминология и её популяризационные эквиваленты	распознавание терминов и их «популярных» аналогов, например, *neuroplasticity - brain rewiring*; расширение академической лексики; корректное употребление понятия

Компонент	Содержание	Примеры использования
6. Продуктивный (создание контента)	Создание вторичных материалов на основе источников	создание пост-конспекта, аннотации, тезисов, презентаций; создает короткое объяснение темы (видео/пост) с указанием источников и логикой доказательности
7. Этический и академический	Академическая честность и ответственное использование цифровых инструментов	отличие пересказа от плагиата

Анализируя научно-популярный англоязычный медиадискурс в рамках нашего исследования, отметим, что базовый вопрос является системообразующим элементом современной образовательной медиасреды, с помощью которой осуществляется непроизвольное обучение иностранному языку и которое непосредственно влияет на способы восприятия интерпретацию и оценивание англоязычной научной информации обучающимися.

Выявленные функции играют многоуровневую роль: с одной стороны, они обеспечивают доступное представление научных знаний и поддерживают интерес к изучаемой тематике, с другой – создают условия для развития у обучающихся навыков осмысленной работы с информацией в цифровой среде и формируют цифровую компетентность. При этом данный процесс носит последовательный и взаимосвязанный характер: обучающийся сначала осваивает стратегии поиска и отбора материалов, затем учится оценивать качество и надёжность информации, интерпретировать мультимодальные элементы: текст, визуализация, аудио.

Таким образом, каждая функция дополняет другую, а их совокупность формирует целостную модель развития цифровой компетентности в контексте

изучения иностранного языка и работы с научно-популярным контентом. Перспективы дальнейшего исследования связаны с анализом платформенных жанров, таких как: видеолекции, подкасты, короткие видеоформаты, изучением влияния алгоритмической рекомендательной среды на образовательные траектории, а также разработкой критериев качества научно-популярного контента для целей обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовская Е. Н., Воронцова Т. А. Современный научно-популярный радиодискурс: принцип диалогичности // Медиалингвистика. 2022. № 9 (4). URL: https://medialing.ru/sovremennyj-nauchno-populyarnyj-radiodiskurs-princip-dialogichnosti (дата обращения: 08.02.2026).

2. Гордиенко Д. Я., Самарская С. В. Использование медиадискурса в обучении иностранному языку // МНИЖ. 2022. № 6-4 (120). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mediadiskursa-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 08.02.2026).

3. Давыдова М. А. Медиадискурс: понятие, подходы к изучению, перспективы исследования. Филология и культура. Philology and Culture. 2025;(3):15-24. https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-81-3-15-24

4. Команова А. Ю. Исследование понятия «Дискурс» на примере англоязычных средств массовой информации / А. Ю. Команова, Р. Е. Богачев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – №4 (58). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakternye-osobennosti-angloyazychnogo-kulturnogo-mediadiskursa (Дата обращения 08.02.2026).

5. Scotto di Carlo, G. (2014). The role of proximity in online popularizations: The case of TED talks. Discourse Studies, 16(5), 591–606. https://doi.org/10.1177/1461445614538561

Щербакова О. Г., Кольченко А. В. Научно-популярный англоязычный медиадискурс: определение, функции и эволюция в условиях цифровизации образования

Аннотация. В статье рассматриваются определение и функции научно-популярного англоязычного медиадискурса. Актуальность данного понятия особенно остро ощущается в условиях цифровизации, поскольку на сегодняшний день значительная доля научной информации достигается обучающихся через цифровые каналы, такие как: видеоплатформы, онлайн-издания и социальные сети. В данной цифровой среде научная терминология не просто адаптируется и «переводится» на доступный язык, но и получает новые способы подачи и коммуникации с аудиторией, включая мультимодальные форматы и интерактивное взаимодействие.

Ключевые слова: научно-популярный англоязычный медиадискурс, определение, функции, цифровизация, цифровая компетентность, обучающиеся, иностранный язык.

Shcherbakova O. G., Kolchenko A. V. Popular science English-language media discourse: definition, functions, and evolution under the digitalization of education

Abstract. The article examines the definition and functions of popular science English-language media discourse. The relevance of this concept is particularly evident in the context of educational digitalization, as today a significant share of scientific information reaches learners through digital channels such as video platforms, online media outlets, and social networks. In this digital environment, scientific terminology is not only adapted and “translated” into accessible language, but it also acquires new modes of presentation and interaction with the audience, including multimodal formats and interactive communication.

Keywords: popular science English-language media discourse; definition; functions; digitalization; digital competence; learners; foreign language.

Анастасия Витальевна Яловенко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 378

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ УЧЕНИКОВ

Современный этап развития системы образования характеризуется активным внедрением дистанционных образовательных технологий, что стало особенно актуальным после пандемии коронавирусной инфекции. Массовый переход образовательных организаций на дистанционный формат выявил как новые возможности, так и ряд проблем, связанных с организацией учебного процесса и снижением учебной мотивации обучающихся.

Недостаточная готовность образовательной системы к использованию дистанционных технологий проявилась в дефиците материально-технических ресурсов, сравнительно невысоком уровне цифровой компетентности педагогов, а также в необходимости активного участия родителей в образовательном процессе. При этом именно проблема мотивации обучающихся стала одной из главных, поскольку во время дистанционного обучения существенно возрастает доля самостоятельной учебной деятельности [1, с. 54].

Учебная мотивация является важнейшим фактором эффективности дистанционного обучения, так как она определяет активность, целенаправленность и устойчивость учебной деятельности. Для успешного освоения учебного материала необходимы развитые навыки саморегуляции, целеполагания, планирования и самоконтроля, формирование которых напрямую зависит от уровня мотивации обучающихся [3, с. 121]. Особенно уязвимыми в условиях дистанционного обучения являются младшеклассники и подростки, однако и другие обучающиеся сталкиваются с трудностями самоорганизации и прокрастинацией. Недостаток внутренней мотивации приводит к поверхностному усвоению учебного материала, снижению успеваемости и потере интереса к обучению [5, с. 273].

Значимую роль в сохранении и укреплении мотивации играет педагог, задача которого заключается в создании необходимых условий для познавательного интереса и уверенности обучающихся в собственных силах. Использование интерактивных форм работы, наглядных материалов и нестандартных методических приемов способствует повышению мотивации в дистанционном формате обучения [4, с. 5]. Не менее важную роль в условиях дистанционного обучения играют и родители, которые оказывают поддержку обучающимся на начальных этапах организации учебной деятельности. Постепенный переход от внешнего контроля к формированию самостоятельности способствует развитию навыков самоорганизации и ответственности за результаты обучения [2, с. 46].

Саморазвитие в условиях дистанционного обучения проявляется в умении обучающихся самостоятельно ставить цели, планировать учебную деятельность и проводить рефлексию полученных результатов. Использование цифровых образовательных платформ, обеспечивающих доступ к разнообразным образовательным ресурсам, является важным фактором мотивации и саморазвития обучающихся. Электронные курсы, интерактивные задания и онлайн-тесты способствуют формированию познавательной активности и устойчивого интереса к изучаемым дисциплинам [4, с. 5].

Еще одним значимым аспектом является развитие коммуникативных компетенций обучающихся в дистанционном формате обучения. Онлайн-дискуссии, групповые проекты и совместная работа в цифровой среде способствуют формированию навыков сотрудничества, аргументации собственной позиции и ответственности за коллективный результат [5, с. 274].

Следует отметить, что успешная реализация дистанционных образовательных технологий невозможна без соблюдения санитарно-гигиенических норм и учета психофизиологических особенностей обучающихся. Чрезмерная нагрузка и длительная работа с электронными устройствами могут негативно сказаться на здоровье обучающихся и, как следствие, снизить учебную мотивацию [2, с. 46].

Таким образом, дистанционные технологии обучения обладают значительным потенциалом в формировании учебной мотивации и саморазвития обучающихся. Дистанционное обучение может стать эффективным инструментом развития личностных и профессиональных качеств нового поколения – при условии его методически грамотной организации, учета индивидуальных особенностей обучающихся и активного педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Н. Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий. – Текст: электронный // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2016. № 4–2. С. 52–58. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-obuchayuschihsya-pri-primenenii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy (дата обращения: 05.02.2026).

2. Коротаева Е. В. О дидактических основах обучения в дистанционном формате Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 43–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskih-osnovah-obucheniya-v-distantsionnom-formate (дата обращения: 05.02.2026).

3. Лаврентьева Л. В., Деулина С. А., Ромашова И. А. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–4. С. 120–126. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-shkolnikov (дата обращения: 05.02.2026).

4. Вылегжанина Е. А., Мальцева Н. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. – Текст: электронный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. Чита : Молодой ученый, 2015. С. 4–6. URL : https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072 (дата обращения: 04.02.2026).

5. Тойшубеков М. М. Возможности интеграции интернет-технологий в процесс обучения Текст: электронный // Молодой ученый. 2021. № 27 (369). С. 272–275. URL : https://moluch.ru/archive/369/83050 (дата обращения: 04.02.2026).

Яловенко А. В. Дистанционные технологии обучения как фактор мотивации и саморазвития учеников

Аннотация. В статье рассматривается влияние дистанционных образовательных технологий на формирование учебной мотивации и развитие навыков самоорганизации учеников. Анализируются условия эффективной организации дистанционного обучения, способствующие развитию познавательной активности и саморазвития.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебная мотивация, саморазвитие, цифровые технологии, познавательная активность.

Yalovenko A. V. Distance learning technologies as a factor of students' motivation and self-development

Abstract. The article examines the impact of distance learning technologies on students' academic motivation and the development of self-organization skills. The study highlights the conditions that ensure effective distance education and promote cognitive activity and self-development.

Keywords: distance learning, academic motivation, self-development, digital technologies, cognitive activity.

Лада Дмитриевна Яровая

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881

К ВОПРОСУ О ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что современный этап развития системы образования характеризуется переориентацией целей обучения иностранному языку с усвоения языковых знаний на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, их способности использовать иностранный язык как средство общения и познания. В этих условиях возрастает значимость педагогических решений, обеспечивающих активную учебную деятельность учащихся, их мотивацию и включенность в образовательный процесс. Одним из ключевых инструментов в руках педагога является выбор организационных форм обучения, от которого напрямую зависит степень вовлеченности учащихся и эффективность формирования их коммуникативной компетенции.

Цель статьи заключается в обосновании выбора форм обучения иностранному языку, а также их практического применения в целях повышения мотивации учащихся и развития их коммуникативной компетенции.

Проблема выбора форм обучения получила отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В современной дидактике под формой обучения понимается способ организации взаимодействия учителя и учащихся в процессе учебной деятельности [5, с. 85–87]. Традиционно выделяют три базовые формы: фронтальную, групповую (включая парную) и индивидуальную. Каждая из них обладает определенным дидактическим потенциалом и выполняет специфические функции в структуре урока.

Как отмечает Г. П. Аникина, фронтальная форма обучения предполагает организацию совместной деятельности всего класса под руководством учителя. Ее основное назначение заключается в обеспечении целостности учебного

процесса, формировании общего понимания целей и задач занятия, объяснении нового материала и оперативном контроле усвоения [2].

В своих работах Е. С. Алехина говорит о том, что групповая форма обучения рассматривается как эффективное средство развития коммуникативных умений и навыков сотрудничества. Работа в малых группах способствует формированию ответственности за общий результат, умения аргументировать свою позицию, слушать партнера и приходить к совместному решению [1].

Согласно И. В. Новгородцевой, индивидуальная форма обучения направлена на учет личностных особенностей учащихся и развитие их самостоятельности. Она позволяет каждому ученику работать в собственном темпе, опираясь на уровень подготовки и индивидуальные возможности [4].

П. И. Тушнолобов подчеркивает, что результативность урока иностранного языка зависит не от использования одной формы как универсальной, а от их обоснованного сочетания в зависимости от конкретных педагогических условий [6, с. 55–63].

К числу основных условий выбора форм обучения иностранному языку относятся цели и задачи конкретного урока, которые определяют, какие формы обучения будут наиболее подходящими. Например, если целью является формирование навыков устной речи, целесообразно использовать групповую и парную формы работы, создающие ситуацию реального речевого взаимодействия. При объяснении нового грамматического материала более эффективной может быть фронтальная организация деятельности, обеспечивающая системность подачи информации. Контроль усвоения знаний требует включения индивидуальных заданий.

Не менее значимым условием выступает этап обучения. На разных этапах обучения (вводный, практический, контрольный) используются различные формы работы. На этапе введения нового материала преобладает фронтальная работа; на этапе закрепления – групповая и парная; на этапе контроля –

индивидуальная. Такое распределение позволяет обеспечить постепенный переход от восприятия информации к ее самостоятельному применению.

Характер учебного материала также влияет на выбор формы. Тексты дискуссионного характера, проектные задания, ролевые игры предполагают коллективное взаимодействие. Работа с лексико-грамматическими структурами, требующая сосредоточенности и самоконтроля, чаще реализуется в индивидуальной форме. В случае если материал требует творческого подхода (например, литературные произведения), то стоит использовать групповые проекты или обсуждения.

Существенное значение имеет уровень подготовки учащихся. В классах с неоднородным уровнем владения языком особую роль играет дифференциация заданий и сочетание групповой и индивидуальной работы.

Возрастные и психологические особенности обучающихся также должны учитываться. Младшие школьники более активно включаются в игровые и парные формы взаимодействия, тогда как подростки способны к участию в дискуссиях и проектной деятельности. Кроме того, уровень речевой тревожности влияет на выбор формы: парная работа часто снижает страх ошибки и способствует более свободному высказыванию.

Немаловажным условием являются материально-технические возможности и образовательная среда. Использование мультимедийных средств, цифровых ресурсов, интерактивных платформ расширяет спектр возможных форм организации учебной деятельности.

Особое место занимает мотивационный аспект. Создание ситуации успеха, чередование форм работы, включение учащихся в активную деятельность способствуют формированию устойчивого интереса к изучению иностранного языка.

Так, условия выбора форм обучения носят комплексный характер и требуют системного анализа педагогической ситуации.

Реализация указанных условий осуществляется на основе ряда педагогических принципов выбора форм обучения, которые помогут сделать процесс обучения более эффективным и целенаправленным [4, с. 233–239].

Первым и основополагающим принципом является принцип целесообразности. Он предполагает, что форма обучения должна соответствовать поставленным целям и задачам конкретного урока. Это означает, что педагог должен четко понимать, чего он хочет достичь в ходе занятия, и выбирать такие методы и формы работы, которые будут способствовать достижению этих целей.

Не менее важным является принцип вариативности, который подразумевает чередование и сочетание различных форм обучения. Использование разнообразных методов позволяет поддерживать интерес учащихся и адаптировать процесс обучения под разные стили восприятия информации. Например, сочетание лекций (фронтальная работа), практических индивидуальных заданий и групповых дискуссий может значительно повысить вовлеченность учащихся.

Еще одним значимым принципом является принцип комплексности, который акцентирует внимание на взаимодополнении различных видов работы – фронтальной, групповой и индивидуальной. Такой подход помогает создать более гармоничную образовательную среду, где каждый ученик может найти для себя оптимальную форму взаимодействия с материалом и одноклассниками.

Кроме того, важным аспектом является принцип дифференциации, который учитывает уровень подготовки и индивидуальные особенности учащихся. Это позволяет педагогу адаптировать задания под разные уровни знаний и способностей, что способствует более глубокому усвоению материала каждым учеником.

Наконец, принцип коммуникативной направленности акцентирует внимание на развитии речевой деятельности учащихся. Важно не только передавать знания, но и развивать навыки общения, критического мышления и

аргументации. Это особенно актуально в современном образовании, где умение работать в команде и выражать свои мысли становится все более ценным.

Практика преподавания английского языка показывает, что наибольшая эффективность достигается при рациональном сочетании всех трех форм обучения в рамках одного урока. Использование разнообразных форм работы способствует преодолению языкового барьера, развитию навыков самоконтроля и формированию устойчивой учебной мотивации, что особенно актуально в условиях обучения иностранному языку как средству межличностного и межкультурного общения.

Фронтальная форма используется преимущественно на этапах постановки целей, актуализации знаний, объяснения нового материала и подведения итогов. Она позволяет организовать коллективное обсуждение, провести фронтальный опрос, обеспечить единое понимание языкового явления. Однако ее применение требует ограничения по времени, поскольку длительное доминирование фронтальной работы снижает активность учащихся.

В то же время фронтальная форма обучения не всегда отражает реальную картину индивидуальных достижений учащихся, поскольку внимание учителя распределяется между всеми учениками одновременно. В связи с этим фронтальная работа требует обязательного сочетания с другими формами организации обучения, обеспечивающими учет индивидуальных особенностей школьников.

Групповая форма целесообразна при обучении чтению и устной речи. Оптимальным является деление класса на группы по четыре человека с учетом уровня языковой подготовки учащихся, что позволяет обеспечить взаимопомощь и поддержку внутри группы.

При организации групповой работы используются условно-коммуникативные ситуации, опорные слова, иллюстративный материал, а также задания дифференцированного характера. Важным условием эффективности групповой формы является ненавязчивый контроль со стороны учителя, который фиксирует типичные ошибки, не прерывая процесс общения. Такой подход

способствует созданию благоприятной психологической атмосферы и повышению уверенности учащихся в своих речевых возможностях.

Разновидностью групповой формы является парная работа, которая особенно результативна при формировании навыков диалогической речи. Работа в парах обеспечивает активное участие каждого ученика, снижает уровень тревожности и создает комфортные условия для речевой практики. Кроме того, парная форма широко применяется при выполнении лексико-грамматических упражнений и обсуждении текстов, способствуя более глубокому осмыслению языкового материала.

Индивидуальная форма обучения применяется при выполнении самостоятельных и контрольных работ, работе с карточками разного уровня сложности, подготовке устных сообщений. Дифференцированные задания позволяют учитывать индивидуальные возможности учащихся и формировать навыки самоконтроля.

Анализ практики показывает, что эффективность урока иностранного языка обеспечивается не изолированным использованием одной формы обучения, а их продуманным сочетанием в рамках единого учебного процесса. Фронтальная работа создает организационную и содержательную основу урока, групповая и парная формы обеспечивают активное речевое взаимодействие, а индивидуальная деятельность позволяет учитывать уровень подготовки каждого учащегося и осуществлять объективный контроль результатов обучения. Чередование и взаимодополнение данных форм способствует поддержанию познавательной активности, формированию устойчивой мотивации и более прочному усвоению языкового материала.

В этом контексте особый интерес представляет проектная деятельность как наиболее наглядный пример интеграции различных форм обучения.

Особое значение имеет проектная деятельность, интегрирующая все формы обучения. Работа над проектом включает коллективное обсуждение темы (фронтальная форма), взаимодействие в группах или парах на этапе планирования и распределения обязанностей, а также самостоятельную

подготовку материала каждым учащимся. Презентация результатов способствует развитию навыков публичного выступления, формированию уверенности в собственных речевых возможностях и совершенствованию коммуникативной компетенции.

Проектная работа позволяет объединить познавательные, коммуникативные и личностные аспекты обучения. В процессе выполнения проекта учащиеся не только применяют изученные лексико-грамматические структуры в реальной речевой ситуации, но и развивают навыки поиска информации, анализа, отбора и систематизации материала. Кроме того, проектная деятельность формирует ответственность за конечный результат и способствует развитию навыков сотрудничества.

Следовательно, проектная форма организации учебной деятельности выступает эффективным механизмом практической реализации принципов целесообразности, вариативности, комплексности и коммуникативной направленности обучения иностранному языку, обеспечивая целостность и результативность образовательного процесса.

Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что выбор форм обучения иностранному языку представляет собой педагогически обусловленный процесс, основанный на учете комплекса взаимосвязанных условий: целей и задач урока, этапа обучения, характера учебного материала, уровня подготовки и возрастных особенностей учащихся, а также мотивационных и организационных факторов. Реализация данных условий осуществляется на основе принципов целесообразности, вариативности, комплексности, дифференциации и коммуникативной направленности, которые находят свое практическое воплощение в оптимальном сочетании фронтальной, групповой (парной) и индивидуальной форм работы, что подтверждается анализом опыта преподавания и эффективностью проектной деятельности как интегративной модели организации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина Е. С. Групповые и парные формы работы на учебных занятиях. Текст : электронный URL : https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/gruppovye-i-parnye-formy-raboty-na-ucheb.12761975378/?ysclid=m7gc99hat4392662950 (дата обращения: 07.02.2026).

2. Аникина Г. П. Фронтальная форма организации учебного процесса. Текст: электронный. URL : https://www.work5.ru/spravochnik/pedagogika/frontalnaja_forma_organizacii_uchebnogo_processa (дата обращения: 07.02.2026).

3. Литовченко Е. Д., Сосновцева Т. И. Критерии, принципы построения и формы организации урока иностранного языка в начальной школе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 233–239.

4. Новгородцева И. В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин: 4-е изд., стереотипное. Москва : ФЛИНТА, 2022. 378 с.

5. Тушнолобов П. И. Проблема форм организации обучения в дидактике // ОНВ. ОИС. 2016. № 2. С. 85–87.

6. Чайка К. В. Современные подходы к обучению иностранным языкам // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 55–63.

Яровая Л. Д. К вопросу о формах обучения иностранному языку

Аннотация. Автор статьи рассматривает условия выбора форм обучения иностранному языку и раскрытие путей их практического применения в процессе обучения английскому языку. В работе рассматриваются фронтальная, групповая и индивидуальная формы организации учебной деятельности, анализируются факторы, определяющие их выбор, и обосновывается необходимость их рационального сочетания. Показано, что комплексное использование различных форм обучения способствует развитию коммуникативной компетенции и повышению учебной мотивации учащихся.

Ключевые слова: формы обучения, иностранный язык, коммуникативная компетенция, индивидуальная работа, групповая работа, фронтальная форма.

Yarovaya L. D. On the Issue of Forms of Foreign Language Instruction

Abstract. The author of this article examines the criteria for selecting foreign language teaching methods and identifies ways to apply them in practical English language teaching. The paper examines full-scale, group, and individual learning methods, analyzes the factors determining their selection, and substantiates the need for their rational combination. It is shown that the integrated use of various teaching methods contributes to the development of communicative competence and increases students' motivation for learning.

Keywords: teaching methods, foreign language, communicative competence, individual work, group work, full-scale method.

Валерия Александровна Алехина
Валентин Николаевич Алфимов
г. Горловка, Россия

УДК 37.011

РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

Под патриотическим воспитанием подразумевается методическая, последовательная и осознанно организованная работа, осуществляемая в тесной координации между государственными структурами различного уровня, представителями гражданского общества, включая общественные организации, некоммерческие институты, просветительские и молодежные объединения, а также семьей как фундаментальной средой первичной социализации личности [3, с. 9]. Основная задача этой многокомпонентной деятельности заключается в целенаправленном становлении у подрастающего поколения, охватывающего как детей школьного возраста, так и молодежь, глубокого эмоционального чувства привязанности к своей Родине, выраженного в искренней любви к ней и уважительном отношении к ее историческому наследию, культурным традициям и государственным символам. Среди средств воспитания – кинематограф, который прочно вошел в повседневную жизнь современного человека.

Актуальность темы патриотизма получила широкое отражение в произведениях советской кинематографии. Киноленты, такие как «Молодая гвардия» (1948), «Офицеры» (1971), «А зори здесь тихие...» (1972), «В бой идут одни старики» (1974), «Они сражались за Родину» (1975), «Иди и смотри» (1985) играли значимую роль в системе воспитания патриотических чувств у нескольких поколений граждан. Официальная школьная программа, представленная Минпросвещения России для учащихся 8-9 классов,

традиционно опирается на проверенные временем советские ленты: «А зори здесь тихие», «В бой идут одни «старики», «Офицеры», «Баллада о солдате», которые формируют базовое понимание военного подвига через художественную глубину и психологическую достоверность персонажей [2, с. 3].

Такие ученые, как О. А. Баранов, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, И. В. Челышева показали, что кинематографические произведения выступают не только как носители исторических сюжетов, но и как мощный фактор формирования у зрителя чувства личной ответственности за будущее собственной державы.

В 2012 году Союз кинематографистов Российской Федерации инициировал введение в образовательные программы общеобразовательных учреждений специального учебного курса под условным названием «100 лучших фильмов». Эта инициатива была поддержана Министерством культуры Российской Федерации, которое разработало и официально утвердило перечень из ста отечественных кинопроизведений, рекомендованных для просмотра и изучения. Преобладающую долю в этом перечне составили именно исторические фильмы, т. е. жанр кинематографического искусства, обладающий уникальным воспитательным потенциалом и способностью передавать историческую память через яркие художественные образы и драматургические конфликты [4, с. 788].

Российские кинопроизведения последних лет, такие как «28 панфиловцев» (2016), «Т-34» (2019), «1941. Крылья над Берлином» (2021), наглядно демонстрируют потенциал отечественного кинематографа в пробуждении у зрителей чувства национальной гордости, а также в передаче ключевых ценностей сплоченности, мужества и самоотверженности представителям новых поколений.

В ряду современных фильмов, достойных внимания и способных вызвать размышления, особо выделяется документальный мини-сериал «У края бездны» (2022). Это хроника двух месяцев ожесточенных боев в Мариуполе весной 2022 года, показанная глазами солдат батальона «Сомали». Этот фильм не просто

повествование о войне. А именно история о цене человеческой жизни, о моральном выборе в экстремальных обстоятельствах и о стойкости духа перед лицом неминуемой опасности [1, с. 5].

В контексте осмысления событий, разворачивающихся на Донбассе, и в память о героях, отдавших свои жизни за мир, нельзя не упомянуть документальную драму «Корса», посвященную Герою Российской Федерации и Донецкой Народной Республики Ольге Качуре.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что кинематограф в целом обладает уникальным потенциалом для патриотического воспитания подрастающего поколения, однако его использование на практике требует особой внимательности с целью избежания поверхностности и манипулятивности. В дополнение к классике в рекомендованный список включены современные картины, такие как «Легенда № 17», «28 панфиловцев» и «Холоп», сочетающие развлекательный формат с элементами исторического или культурного содержания. Однако при анализе современного кинопотока 2020-2024 годов выделяются более содержательные работы, способные заинтересовать подростков без упрощения исторического нарратива: *историко-биографическая драма «Девятаев» (2020) о подвиге летчика-победителя системы ПВО противника, фильм «Зоя» (2020) о духовной стойкости юной партизанки, военная драма «Подольские курсанты» (2020) о самоотверженности совсем юных защитников Москвы, а также исторические проекты «Петр I: Последний царь и первый император» (2022) и «Гардемарины 1787.* Война» (2024), раскрывающие сложные исторические процессы через призму личных судеб. Относительно фильмов, так или иначе затрагивающих тему специальной военной операции, то к 2024 году вышли картины «20/22» и «Дорогие любимые, здравствуйте!», последняя из которых позиционируется как первый взгляд на события глазами подростков, однако их демонстрация несовершеннолетней аудитории требует исключительно осторожного педагогического сопровождения с акцентом на гуманитарные ценности, а не на военную риторику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина В. А., Алфимов В. Н. Роль фильмов в формировании исторического мышления школьников // XII Международная очно-заочная научно-практическая конференция «Современная гуманитаристика как фактор духовности народов в эпоху вызова». 2025. С. 1–8.

2. Алехина В. А., Алфимов В. Н. Тенденции и перспективы использования кино на уроках истории // IV педагогический форум «Векторы образования». 2025. С. 1–9.

3. Потапов А. С., Матуров И. З. Ресурс гражданско-патриотического воспитания документального кино (на примере фильма «Помним и гордимся») // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. С. 1–13.

4. Рыбакова Э. В. Кинематограф как средство патриотического воспитания подрастающего поколения // Международный научный журнал «Вестник науки». 2024. Т. 1. № 12 (81). С. 786–790.

Алехина В. А., Алфимов В. Н. Роль кинематографических произведений в патриотическом воспитании основного среднего образования

Аннотация. В работе рассматривается кинематограф как один из инструментов формирования патриотических ценностей у подрастающего поколения. Целью представленного в статье исследования является, с одной стороны, характеристика фильмов, рекомендованных официальной школьной программой по истории для учащихся 8-9 классов, а с другой – представление подборки современных кинокартин, которые могут быть педагогически целесообразны для формирования патриотических ценностей у подростков.

Ключевые слова: патриотизм, кинематограф, патриотическое воспитание, современное кино, советское кино.

Alekhina V. A., Alfimov V. N. The Role of Cinematographic Works in the Patriotic Education of Secondary School Students

Abstract. The paper examines cinema as one of the tools for shaping patriotic values in the younger generation. The purpose of the study presented in the article is, on the one hand, to characterize the films recommended by the official school history curriculum for 8th-9th grade students, and on the other hand, to present a selection of contemporary films that can be pedagogically useful for shaping patriotic values in adolescents.

Keywords: patriotism, cinema, patriotic education, modern cinema, Soviet cinema.

Елена Александровна Гринева

г. Орел, Россия

УДК 37.013.42:37.017

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Приоритетные задачи государственной политики в сфере воспитания, зафиксированные в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и сформулированные Президентом РФ В. В. Путиным стратегические ориентиры воспитания: «формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [1], а также в федеральных государственных образовательных стандартах, ориентированных на формирование гражданской идентичности, патриотизма, уважения к культурному и историческому наследию народов России. В условиях современных социокультурных вызовов, связанных с процессами глобализации,

цифровизации и трансформации ценностных ориентиров молодежи, проблема укрепления гражданско-патриотических ценностей студенческой молодежи приобретает особую значимость.

Стратегия развития воспитания подчеркивает необходимость сохранения и развития традиционных духовно-нравственных ценностей, обеспечения преемственности поколений, а также воспитания уважения к культурному многообразию и историческому опыту многонационального народа Российской Федерации. В данном контексте этнопедагогическая культура, опирающаяся на воспитательный потенциал народных традиций, обычаев и ценностей, выступает эффективным механизмом реализации обозначенных стратегических задач в образовательных организациях.

Особую актуальность проблема приобретает в студенческой среде, где происходит активное формирование гражданского самосознания, ценностных установок и социальной ответственности. Интеграция этнопедагогических компонентов в образовательный процесс позволяет реализовать положения Стратегии воспитания на практическом уровне, способствуя укреплению гражданско-патриотических ценностей, развитию уважительного отношения к этнокультурному наследию и формированию готовности студентов к конструктивному межкультурному взаимодействию.

Таким образом, обращение к этнопедагогической культуре как механизму укрепления гражданско-патриотических ценностей студенческой молодежи отвечает стратегическим ориентирам государственной воспитательной политики и соответствует актуальным требованиям современной образовательной практики.

Формирование этнопедагогической культуры студентов в Орловском государственном университете осуществляется в рамках целостной системы воспитательной и образовательной деятельности, направленной на развитие гражданской идентичности, патриотического сознания и уважения к культурно-историческому наследию народов России. Данный процесс носит комплексный

характер и реализуется через взаимосвязь учебных, воспитательных, социокультурных и практико-ориентированных компонентов.

1. Образовательный механизм формирования этнопедагогической культуры

Одним из ведущих механизмов формирования этнопедагогической культуры является включение этнокультурного и историко-педагогического содержания в образовательные программы. В рамках учебного процесса студенты осваивают:

- основы народной педагогики и традиционных воспитательных практик;
- историю и культуру родного края;
- ценности отечественной педагогической мысли;
- духовно-нравственные ориентиры российского общества.

Изучение данных дисциплин способствует формированию у студентов осознанного отношения к культурному наследию, развитию чувства сопричастности к истории своей страны и народа, а также пониманию социальной значимости патриотических ценностей.

2. Воспитательный механизм и внеучебная деятельность

Важную роль в формировании этнопедагогической культуры играет воспитательная работа, реализуемая во внеучебной деятельности. В университете она осуществляется через проведение патриотических и культурно-просветительских мероприятий, организацию тематических конференций, круглых столов, дискуссий, участие студентов в памятных и исторических акциях, работу студенческих объединений и творческих коллективов.

Данные формы деятельности способствуют эмоционально-ценностному усвоению этнокультурных традиций, развитию уважения к историческому прошлому Отечества и формированию устойчивой гражданской позиции.

3. Социокультурный механизм формирования ценностных ориентаций

Формирование этнопедагогической культуры осуществляется также в рамках социокультурного пространства университета, которое создает условия для постоянного взаимодействия студентов с национально-культурными ценностями. В данном контексте реализуются:

- проекты, направленные на изучение регионального наследия;
- культурно-исторические экскурсии;
- встречи с представителями науки, культуры и общественных организаций;
- волонтерская и социальная деятельность.

Включение студентов в социокультурную практику способствует формированию у них устойчивых ценностных ориентаций, основанных на патриотизме, социальной ответственности и гражданской активности.

4. Практико-ориентированный механизм

Существенным элементом формирования этнопедагогической культуры является практическая деятельность студентов, направленная на применение этнопедагогических знаний в реальной социальной среде. Она реализуется через:

- педагогические и социальные практики;
- участие в воспитательных программах образовательных организаций;
- работу с детьми и молодежью в рамках культурно-воспитательных проектов;
- реализацию авторских программ и инициатив.

Практическая деятельность способствует закреплению гражданско-патриотических ценностей на уровне личного опыта, формированию профессиональной ответственности и готовности к социальному служению.

5. Личностно-развивающий механизм

Формирование этнопедагогической культуры в университете ориентировано также на развитие личностных качеств студентов, значимых для гражданско-патриотического воспитания. В процессе обучения и воспитания формируются:

- чувство социальной принадлежности;
- уважение к традициям и обычаям;
- толерантность и межкультурная компетентность;
- готовность к общественной деятельности;
- осознание личной ответственности за будущее страны.

Развитие данных качеств обеспечивает переход от внешнего усвоения ценностей к их внутреннему принятию и осмыслению.

6. Интегративный характер механизма формирования

В Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева формирование этнопедагогической культуры реализуется как интегративный процесс, объединяющий образовательную подготовку, воспитательную работу, социокультурную среду, практическую деятельность, личностное развитие студентов. Их взаимосвязь обеспечивает системное воздействие на формирование гражданско-патриотических ценностей и способствует устойчивому развитию гражданской идентичности обучающихся. В университете этнопедагогическая культура формируется посредством комплексного взаимодействия учебных, воспитательных, социокультурных и практико-ориентированных механизмов. Данный процесс способствует укреплению гражданско-патриотических ценностей студентов, развитию уважения к культурному наследию, формированию активной гражданской позиции и готовности к социально значимой деятельности. Этнопедагогическая культура выступает важным ресурсом реализации государственной воспитательной политики и повышения эффективности патриотического воспитания молодежи в образовательной среде вуза.

В соответствии с представленными направлениями работы рассмотрим модель формирования этнопедагогической культуры студентов как механизма укрепления гражданско-патриотических ценностей (Таблица 1).

Структура модели формирования этнопедагогической культуры студентов

Таблица 1

Блок модели	Цель блока	Содержание деятельности	Формы реализации	Ожидаемые результаты
Целевой	Определение стратегических ориентиров формирования этнопедагогической культуры	Формирование гражданской идентичности, патриотизма, уважения к культурному наследию	Концепции воспитания, рабочие программы, воспитательные планы	Осознанное принятие целей гражданско-патриотического воспитания
Нормативно-методологический	Обеспечение правовой и теоретической основы процесса	Реализация ФГОС, Стратегии воспитания, этнопедагогических подходов	Методические рекомендации, локальные акты, учебные планы	Соответствие процесса государственным и профессиональным стандартам
Содержательный	Наполнение образовательного процесса этнопедагогическим содержанием	Народная педагогика, региональная культура, традиции воспитания	Учебные дисциплины, спецкурсы, элективы	Усвоение этнокультурных знаний и ценностей
Организационно-деятельностный	Организация практической реализации модели	Проектная, волонтерская, культурно-досуговая деятельность	Акции, проекты, конференции, практики	Формирование активной гражданской позиции
Социокультурный	Создание развивающей воспитательной среды	Взаимодействие с учреждениями культуры, сообществами	Экскурсии, встречи, экспедиции, мероприятия	Развитие чувства принадлежности к социуму

Личностно-развивающий	Развитие ценностно-смысловой сферы личности	Самоанализ, рефлексия, воспитательные тренинги	Беседы, кураторские часы, дискуссии	Интериоризация патриотических ценностей
Контрольно-оценочный	Оценка эффективности формирования культуры	Мониторинг уровня сформированности ценностей	Анкетирование, диагностика, наблюдение	Коррекция воспитательной работы

Модель отражает поэтапный и системный характер формирования этнопедагогической культуры студентов. Ее реализация предполагает интеграцию нормативных, содержательных, организационных и личностных компонентов, обеспечивающих устойчивое развитие гражданско-патриотических ценностей. Особое значение в модели придается практико-ориентированной и социокультурной деятельности, способствующей закреплению этнопедагогических установок на уровне личного опыта обучающихся.

В комплекс мероприятий по реализации модели формирования этнопедагогической культуры входят:

1. Мероприятия в рамках целевого блока: разработка и реализация программы «Этнопедагогика и патриотизм в студенческой среде»; проведение установочных кураторских часов «Я – гражданин России»; организация дискуссионных площадок по вопросам гражданской идентичности. Осуществление мероприятий направлено на формирование у студентов осознанных ценностных ориентаций и устойчивой мотивации к социально значимой деятельности. В результате мы получаем формирование осознанного отношения к гражданско-патриотическим ценностям.

2. Мероприятия нормативно-методологического блока: разработка методических пособий по этнопедагогическому воспитанию; подготовка рекомендаций для кураторов и преподавателей; проведение научно-методических семинаров; организация курсов повышения квалификации

педагогов, цель которых – обеспечение научно-методической базы воспитательной деятельности. В качестве результата мы видим повышение качества воспитательной работы и ее соответствие государственным стандартам.

3. В рамках реализации содержательного блока модели осуществляется внедрение специальных учебных курсов, посвященных народной педагогике и традициям воспитания, организация лекционных занятий по истории и культуре Орловского края, проведение тематических недель «Культура народов России», а также вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Указанные мероприятия направлены на формирование у обучающихся целостной системы этнокультурных знаний и представлений и способствуют усвоению этнопедагогических ценностей и культурных норм.

4. Мероприятия организационно-деятельностного блока модели. Предусматриваются: включение студентов в патриотические акции и памятные мероприятия, реализация волонтерских проектов социальной направленности, организация студенческих форумов и научно-практических конференций, а также поддержка культурно-воспитательных инициатив. Данные формы деятельности ориентированы на развитие гражданской активности и социальной ответственности обучающихся и способствуют формированию у них устойчивой активной гражданской позиции.

5. Реализация социокультурного блока модели предполагает организацию экскурсий по историческим и памятным местам Орловской области, развитие сотрудничества с музеями, библиотеками и культурными центрами, проведение встреч с представителями науки, культуры и ветеранского сообщества, а также вовлечение студентов в региональные культурно-просветительские проекты. Указанные мероприятия направлены на интеграцию обучающихся в культурное и общественное пространство региона и способствуют формированию у них чувства сопричастности к истории, традициям и духовному наследию родного края.

6. Для реализации личностно-развивающего блока модели организуются тренинги, направленные на развитие личностного потенциала и гражданской

ответственности студентов, проводятся рефлексивные семинары и дискуссионные площадки, осуществляется индивидуальное сопровождение обучающихся со стороны кураторов, а также формируется портфолио гражданской активности. Указанные формы работы ориентированы на развитие ценностно-смысловой сферы личности и способствуют интериоризации патриотических и духовно-нравственных ценностей.

7. Реализация контрольно-оценочного блока модели предусматривает проведение анкетирования и диагностических процедур, направленных на выявление уровня сформированности ценностных ориентаций студентов, анализ их участия в воспитательных и социокультурных мероприятиях, осуществление экспертной оценки проектной и инициативной деятельности, а также внесение корректив в программы воспитательной работы. Данные мероприятия обеспечивают систематический мониторинг эффективности реализации модели и способствуют повышению результативности и устойчивости воспитательной системы образовательной организации.

Таким образом, анализ содержания и направленности мероприятий, реализуемых в рамках целевого, нормативно-методологического, содержательного, организационно-деятельностного, социокультурного, личностно-развивающего и контрольно-оценочного блоков, позволяет рассматривать процесс формирования этнопедагогической культуры студентов как системное и целенаправленное педагогическое воздействие. Для наглядного представления структуры модели, основных направлений деятельности, используемых форм работы и ожидаемых результатов целесообразно обобщить полученные данные в виде таблицы, отражающей взаимосвязь всех компонентов воспитательной системы (Таблица 2).

Обобщающая таблица мероприятий

Таблица 2

Блок модели	**Основные мероприятия**	**Формы работы**	**Ожидаемый эффект**
Целевой	Кураторские часы, дискуссии	Беседы, круглые столы	Мотивация к гражданской активности
Нормативный	Семинары, методички	Тренинги, консультации	Методическая готовность педагогов
Содержательный	Спецкурсы, проекты	Лекции, исследования	Этнокультурная компетентность
Деятельностный	Акции, волонтерство	Проекты, мероприятия	Социальная активность
Социокультурный	Экскурсии, встречи	Экспедиции, диалоги	Культурная идентичность
Личностный	Тренинги, рефлексия	Семинары, портфолио	Ценностная зрелость
Оценочный	Мониторинг, диагностика	Анкетирование	Коррекция воспитания

Таким образом, обращение к традициям народной педагогики, культурному наследию и духовно-нравственным ценностям способствует формированию устойчивой гражданской идентичности, социальной ответственности и патриотического самосознания студентов. Разработанная модель формирования этнопедагогической культуры, включающая целевой, нормативно-методологический, содержательный, организационно-деятельностный, социокультурный, личностно-развивающий и контрольно-оценочный блоки, обеспечивает системный и комплексный характер воспитательной работы в образовательной организации. Ее реализация позволяет интегрировать учебную, воспитательную и социокультурную деятельность в единое воспитательное пространство, ориентированное на развитие личности будущего специалиста и гражданина. Включение студентов в

проектную, волонтерскую, культурно-просветительскую и исследовательскую деятельность способствует не только расширению их этнокультурных знаний, но и формированию ценностного отношения к историческому прошлому, традициям и современным социальным процессам. Целенаправленное формирование этнопедагогической культуры повышает эффективность гражданско-патриотического воспитания, способствует развитию социальной активности, толерантности, межкультурной компетентности и готовности студентов к общественно значимой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс: консультант.ру. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 10.02.2026).

Гринева Е. А. Этнопедагогическая культура как механизм укрепления гражданско-патриотических ценностей студенческой молодежи

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнопедагогической культуры студентов как одного из эффективных механизмов укрепления гражданско-патриотических ценностей в образовательной среде вуза. Представлена модель формирования этнопедагогической культуры. Ее реализация предполагает интеграцию нормативных, содержательных, организационных и личностных компонентов, обеспечивающих устойчивое развитие гражданско-патриотических ценностей.

Ключевые слова: этнопедагогическая культура, гражданско-патриотическое воспитание, студенческая молодежь, гражданская идентичность, духовно-нравственные ценности, воспитательная работа, образовательная среда вуза.

Grineva E. A. Ethnopedagogical Culture as a Mechanism for Strengthening Civic and Patriotic Values of Students

Abstract. The article examines the problem of forming students' ethnopedagogical culture as one of the effective mechanisms for strengthening civic and patriotic values in the educational environment of a higher education institution. A model for the development of ethnopedagogical culture is presented. Its implementation involves the integration of regulatory, content-related, organizational, and personal components that ensure the sustainable development of civic and patriotic values.

Keywords: ethnopedagogical culture, civic and patriotic education, student youth, civic identity, spiritual and moral values, educational work, university educational environment.

Лидия Викторовна Дербенева

г. Горловка, Россия

УДК 37.035.6:908

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Важнейшим духовно-нравственным фактором развития нашего государства является патриотическое воспитание молодежи. Осознание национальной идентичности, формирование гражданской ответственности и высокого уровня духовности подрастающего поколения, преодоление «эрозии духовных смыслов» (А. Г. Дугин) является важнейшей задачей государственной политики. В этом аспекте актуализируются исследования научных и методических подходов к патриотическому воспитанию молодежи средствами исторического краеведения, как важнейшей составляющей духовной и патриотической деятельности.

Научные и методические подходы в этой области не только являются «инструментом» для систематизации образовательной деятельности в патриотическом воспитании, но и определяют направления, задают четкие ориентиры, цели и задачи в историко-культурной сфере для активизации деятельности в сфере патриотического воспитания, предоставляя методические рекомендации, обеспечивающие качество образовательных программ; предоставляют проверенные способы, приемы, формы анализа и интерпретации полученных данных.

В отечественной педагогической науке в течение последних десятилетий сложились теоретические предпосылки для решения проблем патриотического воспитания средствами исторического краеведения. Это исследования мировоззренческих позиций в философских, психолого-педагогических аспектах, с позиций нравственно-этического характера (Л. М. Архангельский, Г. Е. Залесский, Р. М. Рогова, Г. Н. Филонов, И. В. Метлик, В. И. Петрова, и др.); в аспекте ценностных гражданских ориентаций (Г. Н. Волков, В. А. Мясников, Н. А. Григорьева, Ю. А. Маринкина) и т. д.

Анализ исторических, краеведческих, педагогических исследований, посвященных патриотическому воспитанию, свидетельствует о эффективном применении в отечественной педагогической практике многообразных методов, форм, приемов, программ, которые опираются на единые учебный стандарты в концепции образования. Однако, несмотря на внушительный список исследований и эффективное практическое применение предлагаемых подходов в области патриотического воспитания, следует отметить, что в основном эти исследования рассматривают конкретные аспекты и вопросы, а изучение роли и значения исторического краеведения в этом процессе проходит «по касательной». Историко-краеведческий воспитательный потенциал требует дополнительных исследовательских усилий. По-прежнему остаются актуальными вопросы, связанные с историческим краеведением применительно к современным условиям.

Существующие и эффективно используемые в отечественном образовании просветительские модели, комплексы идей, концептуальные подходы в условиях быстро меняющегося мира сегодня дополняются историко-краеведческими стратегиями, призванными интегрировать в мировой процесс национальное, а в общероссийское – региональное.

Сегодня воспитание гражданина, патриота большой и малой Родины является национальной идеей, способной объединить наше общество в укреплении единства, суверенитета и могущества Отечества. Реализация этой программы невозможна без активной историко-краеведческой деятельности образовательных учреждений, библиотек, музеев.

Д. С. Лихачев в программной статье «Краеведение как наука и как деятельность» [2] рассматривает краеведение как комплексную науку, универсальность которой видит в исследовании определенной местности в аспекте разных наук (истории, географии, природоведения, искусствоведения, литературы и т. д.). В этом своем преимуществе перед другими науками, отмечает ученый, краеведение имеет «огромнейшее воспитательное значение», особенно учитывая ее близость с историей: «В этом замечательная особенность и сила краеведения. <…> Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных. С этой точки зрения «моральная отдача краеведения как науки, воспитательная роль краеведения исключительно велика» [2, с. 159].

Являясь «самым массовым и популярным видом науки» (Д.С. Лихачев), историческое краеведение по своей структуре «одноуровневое»: в нем отсутствует уровень для ученых специалистов и «широкой публики», «поскольку в его создании и его восприятии (потреблении) участвуют широкие массы. В этом отношении краеведение в системе наук занимает исключительное место. Оно учит людей не только любить свои места, но и любить знание о своих (и не только «своих») местах» [2, с. 162]. Участие в историко-краеведческой

работе представителей всех возрастов не только имеет огромное воспитательное значение, но и является «акцией патриотического характера, создающая в своем крае более высокий уровень духовной культуры» [2, с. 163].

«Патриотический характер» историко-краеведческого принципа, в формировании осознания национальной идентичности, о которой говорил ученый, возникает в контексте истории государства, в параллельном изучении истории России с историей родного края.

Методологической основой исторического краеведения является положение о том, что отдельное существует только в связи с явлениями общего порядка, а общее формируется в единстве отдельных явлений. Поскольку «малая родина» – это составная и неотъемлемая часть, исторически и территориально, нашего государства, то и ее история исследуется в диалектическом единстве с историей «большой России». Познание исторических, культурных основ нашего Отечества, осознание его судьбы формирует гордость и уважение к подвигам и труду предшествующих поколений и соотечественникам.

Уникальность исторического краеведения заключается, в первую очередь, в изучении прошлого родного края, отраженного в исторических документах, исторических памятниках. Однако сегодня, в контексте современных вызовов нестабильного мира, историческое краеведение представляет собой не только образовательный компонент, но и эффективный инструмент в патриотическом воспитании молодежи. Изучение истории родного края помогает развить понимание исторических процессов и событий в их причинно-следственной связи; формирует чувство сопричастности к общей истории России, в осознании роли и вклада предков в судьбе Отечества, гражданскую ответственность за будущее Родины.

Педагогическая деятельность в сфере патриотического воспитания молодежи историко-краеведческими средствами осуществляется с опорой на метод комплексного подхода к образованию и воспитанию, объединяя научно-исследовательский метод (изучение документов, исторических и литературных источников), метод поисково-туристической деятельности (походы, сбор

материала, работа с архивами), метод самореализации учащихся и метод контроля (рост успеваемости, повышение качества знаний).

Для успешного осуществления этой работы используется и ряд научных методов – литературный, картографический, статистический, метод полевых исследований, археологические изыскания, – которые применяются в единстве и сочетании, дополняя друг друга в решении общих задач историко-краеведческого характера.

Одним из наиболее востребованных являются литературный метод, предполагающий изучение печатных источников – летописей, сборников фольклорных произведений, научной и научно-популярной литературы, архивных и музейных документов, периодической печати, справочной литературы, – свидетельствующих об историческом прошлом и современности родного края. Так, например, в историческом краеведении Донбасса, большой интерес молодежи вызывают летописи о героической битве на реке Калке («Повесть о битве на Калке» в древнерусских летописных сводах, о последнем бое и гибели Алеши Поповича в сражении) и погибших 70 богатырях (70 «храбров»), подвиг которых запечатлен в древнерусском эпосе.

Большой интерес у подрастающего поколения вызывают документы и фольклорные произведения о восстании под руководством Кондратия Булавина, политике Петра I в Донецком регионе; история войска Донского и Донецко-Криворожской республики и, конечно, события Великой Отечественной Войны и героическое сопротивление народа Донбасс украинским националистам.

Специальная военная операция породила новую военную литературу, которая знакомит молодежь с новым поколением героев, патриотов Отечества. От трагических событий 1223, битве на Калке, до героических подвигов современных богатырей, воинов русской армии, по прошествии 800 лет все также понятным остается стремление защитить родную землю от вражеских полчищ и все также актуален призыв к единению перед смертельной опасностью, не услышанный на Калке и ставший спасением для Донбасса, когда

на помощь пришла великая Россия. Еще раз подтвердив слова Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде».

Изучение литературных источников помогает не только получить знания о родном крае, но и «связать» историю своей земли с общей историей Отечества.

Метод полевых наблюдений – еще один важнейший метод в историко-краеведческой работе, призван для изучения археологии, природных условий, геологических особенностей местности, флоры и фауны. Этот методический подход на землях Донбасса впервые был применен академиком Иганом Антоном (Антоновичем) Гильденштедтом (1745–1781) во второй половине XVIII века. Естествоиспытатель и путешественник, академик Санкт-петербургской Императорской академии наук и художеств, Гильденштедт предпринял экспедицию в малозаселенную и неисследованную южную Россию и Дикое поле. Ученый в своих записках подробно описал путешествие, оставил сведения о быте немногочисленных жителей, населяющих территорию, описал животный и растительный мир, южные крепости, реки. Так, он впервые дал полные сведения о реке Донец: изменения в ее направлении, берегах, дне, свойствах воды, глубине, ширине, мостах, плотинах и устроенных на нем паромах. С большой долей вероятности можно утверждать, что Гильденштедт впервые применяет экспедиционный метод полевых наблюдений на территории Донбасса [1].

Таким образом, краеведческий принцип изучения истории способствует осознанному усвоению молодежью сложных вопросов политического, социально-экономического и культурного развития страны, является эффективным средством воспитания патриотизма и обязательным условием повышения эффективности усвоения национальных ценностей.

Реализация этого принципа возможна лишь при условии параллельного изучения истории России с историей родного края: «Патриотизм должен стать для взрослеющего человека не просто словом, «кимвалом бряцающим», а проявляющей себя в реальных делах любовью к великой и малой Родине» [4, с. 139].

ЛИТЕРАТУРА

1. Дневник путешествия в южную Россию академика Санкт-Петербургской академии наук Гильденштедта в 1773–1774 годах // Записках Одесского общества истории и древностей, 1879. Т. X1.

2. Лихачев Д. С. Русская культура. М. : Искусство, 2000. С. 159–173.

3. Методы и формы гражданско-патриотического воспитания... Текст: электронный. // nsportal.ru URL: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2018/12/09/metody-i-formy-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov (дата обращения: 21.01.2026).

4. Пасько В. В. Краеведческая деятельность в рамках внеучебной работы по истории – эффективное средство воспитания патриотизма (из опыта работы)» // Молодой ученый. 2021. № 33 (375). С. 135–139.

Дербенева Л. В. Историческое краеведение в патриотическом воспитании молодежи: научные и методические подходы

Аннотация. Научные и методические подходы в сфере патриотического воспитания молодежи средствами исторического краеведения являются инструментом для организации, систематизации образования в патриотическом воспитании и определяют направления, цели и задачи в этой области. Краеведческий принцип изучения истории способствует усвоению молодежью вопросов развития страны, является условием усвоения национальных ценностей. Реализация этого принципа возможна лишь при параллельном изучения истории России с историей родного края.

Ключевые слова: историческое краеведение, научные и методические принципы, молодежь

Derbeneva L. V. Historical Local History in the Patriotic Education of young people: Scientific and Methodological Approaches

Abstract. Scientific and methodological approaches in the field of patriotic education of youth by means of historical local history are a tool for organizing and

systematizing education in patriotic education and determine the directions, goals, and objectives in this area. The local history principle of studying history contributes to the assimilation of the country's development issues by young people and is a condition for the assimilation of national values. The implementation of this principle is possible only through the parallel study of Russian history and the history of the native land.

Keywords: historical local history, scientific and methodological principles, young people.

Александра Алексеевна Долгая

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 37.035.6:372.881.1

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В условиях глобализации формирование национально-культурной идентичности требует новых подходов, выходящих за рамки декларативных методов. Актуальной становится научно-практическая проблема поиска и систематизации таких форм и методов, которые органично интегрируют патриотическую составляющую в образовательный процесс, обеспечивая личностное включение ученика через деятельность и рефлексию.

Анализ исследований показывает значительный потенциал этой интеграции. Е. Н. Пелеванюк отмечает уникальные возможности предмета «Иностранный язык» для формирования гражданско-патриотической позиции через деятельностное соприкосновение с наследием [3, с. 56]. А. Ю. Кожина рассматривает внеурочную деятельность как «благоприятную почву», предлагая конкретные форматы мероприятий [2]. Другие авторы развивают эти идеи, описывая эффективность проектной деятельности, использования медиаресурсов, ИКТ и сравнительного анализа культур [1; 4; 5; 6; 7]. Однако

существует потребность в структурировании и методической конкретизации этих наработок.

Обобщая проанализированный материал, можно отметить, что реализация патриотического воспитания средствами английского языка в общеобразовательных учреждениях возможна через комплекс взаимодополняющих форм:

1. Специализированные уроки (тематические, интегрированные).
2. Внеурочные мероприятия (клубы, тематические недели).
3. Проектная деятельность (исследовательские, социальные проекты).
4. Работа с литературой (анализ адаптированных текстов).
5. Культурно-массовые мероприятия (праздники, викторины, квесты).

Для их реализации применяются активные и игровые методы обучения, широко используются медиаресурсы и ИКТ. Работа дифференцируется по возрасту: от устных рассказов и простых проектов в начальной школе до написания эссе, дискуссий и комплексных видеопроектов в старших классах.

Таким образом, следует отметить, что интеграция патриотического воспитания в изучение английского языка и внеурочную деятельность – эффективный комплексный подход, решающий воспитательные и развивающие задачи. Ее успех во многом зависит от системности, интеграции форм и методов, а также сотрудничества с родителями и общественностью. Ключевым принципом является деятельностный и личностно-ориентированный характер работы.

Перспективы исследований видятся в разработке методических комплексов, эмпирической оценке эффективности конкретных форм и методов и расширении международного компонента через совместные проекты, где патриотическое воспитание становится основой межкультурного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурыкина Е. А. Патриотическое воспитание обучающихся на уроках английского языка и во внеурочной деятельности. Текст: электронный //

Современный урок. URL : https://www.1urok.ru/categories/2/articles/74077 (дата обращения: 05.11.2025).

2. Кожина А. Ю. Формирование воспитательной среды на уроках английского языка посредством патриотического воспитания. Текст: электронный // Урок РФ : URL: https://урок.рф/library/ (дата обращения: 08.10.2025).

3. Пелеванюк Е. Н. Воспитание патриотизма на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 1. С. 56–59.

4. Татарницева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие. Тольятти : ТГУ, 2021. 329 с.

5. Филашова О. А. Патриотическое воспитание средствами иностранного языка в начальной школе // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 2. С. 14–16.

6. Хакимова Л. Б. Патриотическое воспитание в современном образовании на уроках английского языка. Текст: электронный // Первое сентября. URL : https://1-sept.ru/component/djclassifieds (дата обращения: 28.10.2025).

7. Шакирова Т. И. Патриотическое воспитание в процессе изучения иностранного языка в условиях вуза // Lingua mobilis. 2010. № 3. С. 91–97.

Долгая А. А. Формы и методы реализации патриотического воспитания средствами английского языка

Аннотация. В работе делается попытка анализа и систематизации форм и методов реализации патриотического воспитания, интегрируемых в процесс обучения английскому языку и организацию внеурочной деятельности в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, английский язык, внеурочная деятельность, формы и методы, гражданская идентичность.

Dolgaya A. A. Forms and Methods of Implementing Patriotic Education through the English Language

Abstract. This paper attempts to analyze and systematize the forms and methods of patriotic education integrated into the process of teaching English and the organization of extracurricular activities in secondary schools.

Keywords: patriotic education, English language, extracurricular activities, forms and methods, citizenship identity.

Анна Васильевна Доценко

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов Д. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.018.2

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Патриотическое воспитание детей и молодежи является фундаментальной педагогической проблемой, неразрывно связанной с гражданским, нравственным и трудовым воспитанием. Современные геополитические события, включая специальную военную операцию, санкционное давление, информационные войны актуализируют вопросы, связанные с исследованием существующих практик и форм патриотического воспитания детей и молодежи, применяемых в образовательных организациях. Исследование современных практик и форм патриотического воспитания позволяет выявить педагогически обоснованные механизмы формирования гражданской идентичности и ценностного отношения к Отечеству у обучающихся.

В отечественной педагогике современные практики и формы патриотического воспитания учащихся общеобразовательной организации рассматриваются следующими учеными: А. С. Алиевой, У. И. Мамуровым, Н. Г. Семеновым, А. М. Узоковым и другими. В их научных исследованиях

изучаются современные подходы к патриотическому воспитанию подростков в России, уделяется внимание эффективным формам работы, таким как интеграция образовательных практик, участие школьников в Всероссийских проектах.

Цель научной статьи заключается в выявлении, системном анализе и оценке современных форм и практик патриотического воспитания учащихся в условиях общеобразовательной организации.

В современной России патриотическое воспитание детей и молодежи выступает как системообразующий элемент государственной политики в области образования и воспитания и представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов публичной власти, общественных объединений, иных институтов гражданского общества, направленных на формирование у молодых граждан патриотического сознания, воспитании чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [7].

Ключевыми направлениями системы патриотического воспитания в образовательной деятельности являются следующие виды воспитания: военно-патриотическое, героико-патриотическое, национально-патриотическое, гражданско-патриотическое, историко-патриотическое [10, с. 98].

Направления системы патриотического воспитания, их суть и основная цель представлены в таблице.

Направления системы патриотического воспитания,
их суть и основная цель

Таблица

Направление	Суть и основная цель
1. Военно-патриотическое	Формирование готовности к защите Отечества. Воспитание уважения к воинской службе, подвигам военных. Акцент на мужестве и долге
2. Героико-патриотическое	Воспитание на примерах подвигов героев. Цель – создать нравственный идеал, образец для подражания, пробудить чувство гордости.
3. Национально-патриотическое	Акцент на любви к своей нации, этнической и культурной идентичности. Воспитание уважения к традициям, языку, культуре и истории своего народа. Важный аспект – межнациональное согласие в многонациональных странах.
4. Гражданско-патриотическое	Формирование правовой и политической культуры. Воспитание чувства ответственности за судьбу страны, понимания своих прав и обязанностей, уважения к государственным символам
5. Историко-патриотическое	Воспитание любви к Родине через глубокое знание ее истории. Формирование объективного взгляда на прошлое, понимания причин и следствий исторических событий, гордости за достижения предков и извлечения уроков из ошибок.

Каждое направление фокусируется на определенной ценности или области знаний для формирования патриотизма. Важно понимать, что эти направления тесно переплетены. Например, изучение истории Великой Отечественной войны (историко-патриотическое) невозможно без рассказов о подвигах солдат (героико-патриотическое).

Перечисленные выше направления реализуются с помощью конкретных инструментов, методов и мероприятий (форм и практик патриотического воспитания), которые переводят теоретические цели и направления патриотического воспитания в реальный воспитательный процесс и являются одним из условий успешного решения задач патриотического воспитания обучающихся. Одна и та же форма или практика может одновременно работать на несколько направлений.

Рассмотрим современные формы и практики патриотического воспитания, применяемые в образовательных учреждениях.

Проведенный анализ современных форм военно-патриотической работы позволяет констатировать, что наиболее значимыми и интересными формами работы для школьников в данном направлении являются:

1. Поисковое движение «Вахта Памяти», главной целью которого является деятельность по поиску, эксгумации, идентификации и захоронению останков советских воинов, погибших и пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны.

2. Конкурсы военно-патриотических песен.

3. Походы и экскурсии по местам боевой славы, посещение музеев и мемориальных комплексов (Брестская крепость, Мамаев курган, Прохоровское поле, Саур-могила, музей Молодой Гвардии в Краснодоне и др.)

4. Ежегодная акция «Бессмертный полк» в память о тех, кто жил и принимал участие в боевых действиях в годы Великой Отечественной войны.

5. Участие во Всероссийском детско-юношеском военно-патриотическом общественном движении «Юнармия».

Следует отметить, что участие в общественном движении «Юнармия» играет системообразующую и многогранную роль в современной системе военно-патриотического воспитания в России [9]. Это не просто одна из форм, а комплексная платформа, интегрирующая в себе практически все другие формы и придающая им структуру, идеологию и постоянный характер.

Движение создано в целях совершенствования государственной политики в области патриотического воспитания подрастающего поколения. В качестве механизма достижения целей заявлены: воспитание у молодежи высокой гражданско-социальной активности, патриотизма, приверженности идеям интернационализма, противодействия идеологии экстремизма; изучение истории страны и военно-исторического наследия России, развитие краеведения, расширение знаний об истории и выдающихся людях «малой» родины; развитие в молодежной среде ответственности, принципов коллективизма, системы нравственных установок личности на основе «присущей российскому обществу системы ценностей»; активное приобщение молодежи к военно-техническим знаниям и техническому творчеству; развитие материально-технической базы Движения. Участники движения изучают технику, занимаются спортом, принимают участие в различных патриотических мероприятиях. В качестве учителей привлекаются преподаватели, военнослужащие, офицеры запаса.

Современные практики и формы героико-патриотического воспитания также разнообразны и включают как активные, так и интерактивные формы работы. Современные педагоги понимают, что лекции и «уроки мужества» в чистом виде малоэффективны для молодежи. Поэтому героико-патриотическое воспитание сегодня реализуется через:

1) проектную деятельность («Герой моей семьи», создание виртуальных музеев, исследование боевого пути прадеда);

2) встречи с интересными людьми (не только с ветеранами ВОВ, но и с участниками локальных конфликтов, спасателями, волонтерами);

3) виртуальные туры по музеям;

4) школьные музеи боевой славы, где дети сами являются экскурсоводами и исследователями;

5) походы по местам боевой славы, изучение истории родного края, его роли в Великой Отечественной войне.

На федеральном уровне одной из самых передовых практик в современной системе героико-патриотического воспитания является Всероссийский проект

«Диалоги с Героями», который реализуется в рамках государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2026 годы» [11]. Организаторами Проекта выступают: Федеральное агентство по делам молодежи, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» [8].

Цель Проекта: популяризация подвигов героев, в том числе Георгиевских кавалеров, Героев Советского Союза, Героев Российской Федерации, Героев Социалистического Труда, Героев Труда Российской Федерации, граждан, награжденных Орденом Мужества Российской Федерации в различных сферах деятельности [3].

Проект является системообразующим элементом в современной системе героико-патриотического воспитания. Он идеально воплощает в жизнь все ключевые принципы: персонификацию, диалогичность, актуальность и эмоциональную вовлеченность. Живое слово героя, его личный пример и готовность ответить на самые острые вопросы оказывают на школьников более сильное воздействие, чем множество традиционных мероприятий, что делает данный проект важным элементом системы воспитания граждан новой России.

Формы и современные практики национально-патриотического воспитания направлены на формирование общероссийской гражданской идентичности при сохранении уважения к уникальности каждой культуры в составе страны [2].

Наиболее значимые и интересные формы национально-патриотической работы для разных возрастных групп школьников – проектно-исследовательская деятельность («История моей семьи в истории страны»), образовательный туризм и экскурсии по России, туристско-краеведческие квесты и игры.

К современным практикам и формам работы гражданско-патриотического воспитания следует отнести:

1. Разговоры о важном»: цикл внеурочных занятий в школах, посвященных ценностям, истории и современности России.

2. Конкурс для школьников «Большая перемена», развивающий гражданскую активность.

3. Участие детей и молодежи в управлении учебным заведением, организация собственных социальных проектов.

4. Участие детей и молодежи в работе круглых столов. (Например, «Что значит быть Гражданином?», «Наши права и обязанности», «Славен человек трудом!»).

5. Участие детей и молодежи в благотворительных акциях (Например, «Милосердие», «Забота»).

Следует отметить, «Разговоры о важном», реализуя, в первую очередь, гражданско-патриотическое направление, являются универсальным инструментом, основой для всех остальных направлений патриотического воспитания школьников [4]. Проект «Разговоры о важном» появился в сентябре 2022 года. Проект запустило Министерство просвещения России. «Разговоры о важном» введены с первого по одиннадцатый класс. Занятия проходят один раз в неделю в понедельник и приурочены к какому-то событию.

Главной целью занятий является развитие ценностного отношения школьников к своей родине России, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре. Занятия направлены на формирование соответствующей внутренней позиции личности школьника, необходимой ему для конструктивного и ответственного поведения в обществе.

Задачи, которые решают классные руководители, проводящие занятия «Разговоры о важном», следующие:

- содействие обучающимся в понимании особенностей общественных отношений в семье, в родном крае, в родной стране, входящей в систему стран всего мира;

- помощь в осознании своей принадлежности государству, предоставляющему каждому гражданину определенные права и требующему исполнения определенных обязанностей.

Таким образом, ключевая особенность и сила цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» в том, что он не замыкается на одном направлении, а предлагает целостный, интегрированный подход.

Для решения задач историко-патриотического воспитания, направленного на формирование у подрастающего поколения чувства сопричастности к истории своей страны, уважения к прошлому, понимания исторических процессов и их связи с современностью, широко применяются следующие практики и формы:

1. Виртуальные музеи и 3D-туры (например, по Мамаеву кургану, Эрмитажу, музеям Московского Кремля).

2. Мобильные приложения с дополненной реальностью, которые «оживляют» учебники истории или памятники в городах.

3. Онлайн-квизы и исторические игры (например, платформа «Россия – страна возможностей» проводит тематические интеллектуальные битвы).

4. Участие школьников в масштабных фестивалях исторической реконструкции (например, «Бородинская битва», «День крещения Руси» в Москве, «Времена и эпохи»).

5. Исследовательская и проектная деятельность (например, участие во Всероссийском проекте «Без срока давности», конкурсе «История моей семьи в истории России»).

6. Участие в социальных проектах по помощи ветеранам (например, «Связь поколений»).

7. Участие школьников в культурно-просветительских акциях (например, «Диктант Победы»).

Одной из самых значимых и современных структур, оказывающих огромное влияние на патриотическое воспитание школьников в России, является «Движение первых» – общероссийское общественно-государственное движение, созданное 20 июля 2022 года. Это комплексный и интегративный проект, который не относится к какому-то одному узкому направлению патриотического

воспитания, а является синтезом всех ключевых направлений в единой организационной и ценностной рамке. Миссия движения: «Быть с Россией, быть человеком, быть вместе, быть в движении, быть первыми» [6]. Деятельность строится вокруг 12 ключевых направлений, которые охватывают практически все сферы интересов ребенка и являются, по сути, векторами современного патриотизма: образование и знания (*«Учись и познавай!»*), наука и технологии (*«Дерзай и открывай!»*), труд, профессия и свое дело (*«Найди призвание!»*), культура и искусство (*«Создавай и вдохновляй!»*), волонтерство и добровольчество (*«Благо твори!»*), патриотизм и историческая память (*«Служи Отечеству!»*), спорт (*«Достигай и побеждай!»*) здоровый образ жизни (*«Будь здоров!»*), медиа и коммуникации (*«Расскажи о главном!»*), дипломатия и международные отношения (*«Умей дружить!»*), экология и охрана природы (*«Береги планету!»*), туризм и путешествия (*«Открывай страну!»*). Школьники сами выбирает, какое из 12 направлений им ближе. Движение имеет серьезную ресурсную и административную поддержку на всех уровнях – от школы до федерального центра.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует, что современные формы и практики патриотического воспитания эволюционируют в сторону интерактивности, диалогичности и личной вовлеченности. Традиционные лекции дополняются и вытесняются проектной деятельностью, встречами с интересными людьми, участием в масштабных общественных проектах. Особенно велика роль в этой связи Всероссийского проекта «Диалоги с Героями» как одного из наиболее эффективных и инновационных форматов в этой системе. Его уникальность и сила заключаются в соединении исторического прошлого с современностью через встречи не только с ветеранами, но и с героями сегодняшнего дня. Проект эффективно решает ключевую проблему – разрыв эмоциональной связи между поколениями, переводя патриотизм из области теоретических знаний в область личных смыслов и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева А. С. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников: методология, теория, практика : монография. Махачкала : ДГПУ, 2023. 295 с.
2. Буланова М. Б. Профессия педагог: новые формы патриотического воспитания школьников // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2023. № 2. С. 105–114.
3. Всероссийский проект «Диалоги с Героями» – Текст: электронный : https://rospatriotcentr.ru/pro (дата обращения: 20.10.2025).
4. Горелов А. А. Разговоры о важном. Отношение к Родине в русской литературе: книга для чтения: учебное пособие. Москва : КноРус, 2024. 283 с.
5. Мамуров У. И. Формы и методы военно-патриотического воспитания // Вестник науки и образования. 2020. № 22. С. 43–45.
6. О движении «Первых» – Текст: электронный URL : https://будьвдвижении.рф/about (дата обращения 10.10.2025)
7. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.08.2024 г. № 2233-р Текст: электронный URL : https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/ (дата обращения: 24.01.2026).
8. Положение о Всероссийском проекте «Диалоги с Героями». – Текст: электронный. URL : https://782329.selcdn.ru/leonardo/uploadsForSiteId/2 (дата обращения: 20.10.2025).
9. Семенов Н. Г. Юнармия как тренд, проект и пример служения Отечеству // Воспитание школьников. 2023. № 5. С. 58–60. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yunarmiya-kak-trend-proekt-i-primer-sluzheniya-otechestvu (дата обращения: 16.10.2025).
10. Узоков А. М. Направления воспитания патриотизма в современных условиях // Вестник науки и образования. 2021. № 17-2 (120). С. 98–101.

11. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» – Текст: электронный URL : https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot (дата обращения: 15.10.2025).

Доценко А. Н. Современные практики и формы патриотического воспитания учащихся общеобразовательной организации

Аннотация. Статья посвящена исследованию современных практик и форм патриотического воспитания учащихся общеобразовательных организаций в России. Особое внимание уделяется современным методам и практикам, включая проектную деятельность, встречи с героями, участие в общественных движениях и акциях. Автор подчеркивает важность интерактивных и диалоговых форм работы, которые способствуют личной вовлеченности учащихся и формированию у них глубоких патриотических ценностей.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учащиеся, формы и практики воспитания, общеобразовательная организация.

Dotsenko A. N. Modern Practices and Forms of Patriotic Education of Students in General Education Organizations

Abstract. The article is devoted to the study of modern practices and forms of patriotic education of students in general education organizations in Russia. Special attention is paid to modern methods and practices, including project activities, meetings with heroes, and participation in social movements and actions. The author emphasizes the importance of interactive and dialogical forms of work, which contribute to the personal involvement of students and the formation of deep patriotic values.

Keywords: patriotic education, students, forms and practices of education, general education organization.

Светлана Эдуардовна Зябрева
Анна Ивановна Погромская
г. Горловка, Россия

УДК 37.018

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ГЛАЗАМИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Неоспоримым является факт, что эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от слаженного взаимодействия семьи и школы как двух ключевых институтов социализации.

Значимость сотрудничества педагогов и родителей для достижения результатов образовательного процесса и личностного развития школьника относится к общепринятым положениям педагогической теории и императивам профессионально-педагогической деятельности учителя (Н. Г. Акушева, Ю. Р. Воронкова, В. А. Гимазутдинова, Н. А. Гребенникова, М. Б. Григоревская, Л. В. Жупикова, В. Е. Трудненко, Ю. С. Фомина, М. А. Цынкер, Л. А. Яковлева и др.). Однако традиционная тематика взаимодействия семьи и школы в современных социокультурных условиях получила новое звучание. Как отмечается в многочисленных исследованиях (С. А. Астамиров, М. А. Бордакова, Л. Х. Джабраилова, О. Г. Кошевая, Л. В. Скокова, В. И. Куриленко, Н. В. Мушастая, Т. Н. Позднякова, А. А. Сыровацкий, П. А. Терешкин и др.), на сегодняшний день взаимодействие педагогов и родителей школьников характеризуется как проблемное, часто сопровождаемое конфликтными ситуациями, взаимными претензиями и обвинениями в ненадлежащем выполнении обязанностей.

Федеральные государственные образовательные стандарты, Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2030 года усиливают значимость партнёрства семьи и школы, закрепляя идею общественного договора между личностью, семьёй, обществом и государством. Вместе с тем, для организации полноценного сотрудничества, важно уже на этапе обучения в вузе

сформировать у будущих учителей готовность к сотрудничеству с родителями обучающихся.

Работа с родителями – одно из основных направлений деятельности учителя, поэтому уже в процессе профессиональной подготовки, основанной на системно-комплексном подходе, будущий педагог должен получить базовые теоретические знания и первоначальный практический опыт работы с семьей. Современному педагогу необходимо учитывать совокупность факторов, оказывающих влияние на семью, чтобы повысить результативность своей деятельности. Во многом эффективность воспитательной системы образовательной организации, наряду с другими факторами, зависит от взаимодействия с семьей, родителями как субъектами целостного учебно-воспитательного процесса. Школа и семья – социальные институты, благодаря которым развивается общество; их взаимодействие способствует установлению заинтересованного диалога и сотрудничества, перерастающего в активную помощь в воспитании всесторонне развитой, активной личности ребенка [1, с. 19–34].

В процессе подготовки, у будущих учителей должны быть сформированы коммуникативные навыки; эмпатия и умение слушать; гибкость в выборе стратегий общения; способность находить компромиссы; понимание педагогического инструментария работы с родителями, направленного на активизацию взаимодействия школы и семьи, усиление его воспитательного потенциала; вовлечение семьи обучающегося в муниципальные, региональные и федеральные проекты; на повышение педагогической культуры родителей и организацию их педагогического просвещение и т. д.

Готовность педагога к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников включает в себя способность осуществлять эту деятельность и наличие мотива (стремления) к ее реализации, а именно способность к эффективному решению учебно-профессиональных задач в ситуациях взаимодействия с родительским коллективом по вопросам организации целостного воспитательного пространства. Она предполагает

способность осуществлять эту деятельность и мотив (стремление) к ее реализации; позволяет эффективно решать учебно-профессиональные задачи в ситуациях взаимодействия с родительским коллективом по вопросам организации целостного воспитательного пространства «ученик − учитель − родители ученика».

Педагогические условия подготовки будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников в вузе, по мнению Н. А. Кузнецовой, включают в себя мотивационно-целевой, методологический, содержательный, организационно-технологический и оценочно-рефлексивный компоненты [2, с. 10]. В рамках данного процесса наиболее эффективным направлением является изучение студентами общепрофессиональных дисциплин («Педагогика», «Социальная педагогика», «Технология и организация воспитательной практики (Классное руководство)»). Полученные знания закрепляются в процессе прохождения производственной педагогической практики в школе.

Мостом между теоретическими знаниями и реальной профессиональной деятельностью выступает педагогическая практика. Она позволяет не просто усвоить нормы взаимодействия, но и сформировать практические навыки, преодолеть психологические барьеры и выработать ценностное отношение к этой важной части педагогической работы.

Дневники практики показывают, что многие студенты, осознавая значимость работы с родителями, при этом дистанцируются от взаимодействия с семьей.

Отмечая, что к наиболее распространенным формам взаимодействия с семьей можно отнести родительские собрания и консультации (индивидуальные и групповые); открытые уроки и внеклассные мероприятия; совместные праздники, походы, экскурсии; работу родительских комитетов и советов; использование цифровых платформ для оперативной связи, студенты, вместе с тем подчеркивают наличие барьеров, мешающих в выстраивании общения. Среди них: низкая вовлечённость части родителей в жизнь школы; расхождение

во взглядах на воспитание; недостаток у педагогов навыков конструктивного общения с родителями; нехватка времени и ресурсов для системной работы с семьями. Кроме того, студенты отмечают, что классный руководитель не всегда может предоставить им полную свободу и самостоятельность в этом виде работы.

Практически все студенты отмечают, что цифровизация образования приводит к тому, что взаимодействие школы с семьей все больше переходит в виртуальное пространство, навыки работы в котором стали значимым элементом коммуникативных компетенций педагога. На текущий момент между школой и семьей сформировались три вида виртуальных пространств взаимодействия: информационные web-пространства, коммуникационные пространства (группы новостей, списки рассылки) и пространства взаимодействия (чат). Это значительно облегчает возможности общения и быстрого реагирования на возникающие проблемы. Вместе с тем, специалисты отмечают, что подобная коммуникация имеет часто односторонний характер и сводится к тому, что «школа предоставляет информацию как производитель и доводит ее до семьи как потребителя, и информация выбирается школой», в этом случае отсутствует само взаимодействие

[3, с. 203–210].

В целом же, демонстрируя свое осознанное отношение к проблеме взаимодействия семьи школы, студенты подчеркивают, что нужно не только изучать теорию (о принципах взаимодействия, диагностических инструментах), но и выполнять задания, направленные на подготовку индивидуальных бесед, ролевых игры, содержащих анализ реальных кейсов из школьной жизни.

Таким образом, будущие учителя признают взаимодействие семьи и школы важнейшим условием эффективного образовательного процесса, однако их готовность к такой работе остаётся недостаточно сформированной. Это актуализирует необходимость усиления практической и коммуникативной подготовки студентов педагогических направлений. Перспективой дальнейших

исследований может стать разработка моделей и технологий формирования готовности будущих учителей к партнёрскому взаимодействию с родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочергина О. А. Подготовка педагога к работе с родителями в условиях дистанционного образования // Профессиональная подготовка педагога: современное состояние и перспективы развития: монография / под ред. О. А. Кочергиной. М. : Перо, 2020. С. 19–34.

2. Кузнецова Н. А. Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.0 ; [Место защиты: Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова]. Владикавказ, 2016. 24 с.

3. Шубович М. М., Бибикова Н. В., Захарова И. В., Петрищева Н. Н. Партнерство семьи и школы: коммуникативная готовность будущих педагогов к новым вызовам образования // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 473. С. 203–210. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/partnyorstvo-semi-i-shkoly-kommunikativnaya-gotovnost-buduschih-pedagogov-k-novym-vyzovam-obrazovaniya (дата обращения: 05.02.2026).

Зябрева С. Э., Погромская А. И. Взаимодействие семьи и школы глазами будущих учителей

Аннотация. В статье актуализируется проблема взаимодействия семьи и школы и рассматривается готовность будущих учителей к работе с родителями. Показано, что, признавая важность такого взаимодействия, студенты испытывают барьеры коммуникативного, организационного и психологического характера; цифровая коммуникация часто носит односторонний характер. Обосновывается необходимость усиления практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к партнёрскому взаимодействию с семьёй.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, будущие учителя, готовность к работе с родителями, педагогическая практика, коммуникативные барьеры, цифровизация.

Zyabreva S. E., Pogromskaya A. I. Interaction between family and school through the eyes of future teachers

Abstract. The article highlights the issue of family-school interaction and examines the preparedness of future teachers to work with parents. It notes that, while acknowledging the importance of such interaction, students face communicative, organizational, and psychological barriers, and that digital communication is often one-way. The study substantiates the need to strengthen the practice-oriented training of future educators for partnership-based collaboration with families.

Keywords: family-school interaction, prospective teachers, preparedness to work with parents, pedagogical practicum, communication barriers, digitalization.

Рабият Исмаил кызы Иликова
Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,
ст. преп. Мамедова И. О. кызы
г. Баку, Азербайджан

УДК 37.033:378.4

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ АЗЕРБАЙДЖАНА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Современный этап развития азербайджанского общества характеризуется глубинными социально-экономическими, политическими и культурными трансформациями, оказывающими существенное влияние на процессы социализации подрастающего поколения. В условиях глобализации, интенсивного информационного обмена, трансформации ценностных ориентиров и возрастающей роли цифровой среды особенно актуальной становится задача воспитания личности, обладающей устойчивым гражданским самосознанием, чувством ответственности за будущее своей страны и готовностью к активному участию в общественной жизни. Л. С. Выготский рассматривает социальную среду и совместную деятельность как ключевые факторы развития личности. Его культурно-историческая теория и концепция зон ближайшего развития подчеркивают, что воспитание гражданственности и патриотизма требует активного участия педагога, создания образовательной среды, стимулирующей осознанное усвоение социальных и нравственных норм [2]. В этом контексте формирование гражданина и патриота приобретает статус одной из приоритетных задач государственной образовательной политики Азербайджана.

Образовательные организации выступают ключевыми социальными институтами, обеспечивающими не только передачу знаний и формирование профессиональных компетенций, но и целенаправленное воспитание обучающихся. Именно в образовательной среде закладываются основы

гражданской идентичности, формируются ценностные установки, мировоззрение, нравственные ориентиры и модели социального поведения. Процесс воспитания гражданина и патриота носит системный и многоуровневый характер, предполагая интеграцию обучения, воспитания и личностного развития, что обеспечивает гармоничное сочетание интеллектуального, морального и социального становления молодежи.

С. Р. Ахмадова исследует особенности гражданского воспитания молодежи в образовательной системе Азербайджана. Она анализирует современные подходы к формированию гражданской идентичности, подчеркивает роль образовательных организаций и интеграцию учебной и внеучебной деятельности в воспитательный процесс. Особое внимание уделяется применению инновационных педагогических технологий и социального партнерства школы с семьей и общественными институтами [1]. Воспитание гражданина и патриота представляет собой сложный, многоаспектный и непрерывный процесс, направленный на формирование личности, осознающей свою принадлежность к государству, народу и национальной культуре, уважающей закон, права и свободы человека, а также готовой к активному участию в общественной жизни и служению обществу и Отечеству. Понятие гражданственности в этом контексте трактуется как социально-нравственное качество личности, интегрирующее осознание собственных прав и обязанностей, уважение к законам и государственным институтам, активную жизненную позицию, готовность участвовать в решении общественно значимых задач и высокую степень ответственности за благополучие общества и государства.

В работах Э. Н. Джабарова можно проследить социальную идентичность и патриотизм в образовательной деятельности. Он показывает, что формирование гражданской позиции связано не только с обучением, но и с развитием критического мышления, ответственности и социальной активности у студентов. Практические рекомендации автора ориентированы на интеграцию учебных и воспитательных программ [3]. В. А. Кожевников рассматривает воспитание

гражданственности и патриотизма в школе как системный процесс, включающий духовно-нравственное, правовое и культурно-историческое воспитание. Он подчеркивает значение личного примера педагога и активных форм работы, таких как проектная деятельность, экскурсии, дискуссии и участие в памятных мероприятиях [4]. Воспитание гражданственности предполагает формирование у молодежи ценностных ориентиров, способствующих гармоничному сочетанию личной инициативы, социальной активности и патриотической сознательности, что является ключевым условием устойчивого развития общества и укрепления гражданской идентичности. Гражданственность формируется на основе комплексного воспитательного воздействия, включающего правовое, нравственное и социальное образование, и находит свое выражение в реальном поведении личности в обществе. Она проявляется через соблюдение законов, активное участие в жизни сообщества, ответственность за последствия своих действий и готовность вносить вклад в развитие социальной среды. А. С. Макаренко анализирует воспитательную деятельность как систему взаимодействия личности и коллектива. Он выделяет роль коллектива в формировании социальной зрелости и нравственной устойчивости, а также значимость совместной деятельности, дисциплины, трудового воспитания и личного примера педагога для формирования ответственности и патриотической позиции у молодежи [5]. Гражданственность выступает не только как ценностное качество, но и как практическая способность личности к осознанной социальной активности и конструктивному взаимодействию с окружающим обществом.

Патриотизм рассматривается как духовно-нравственная ценность, выражающаяся в любви к Родине, привязанности к родной земле, языку, культуре и традициям, а также в готовности защищать интересы своей страны. Современное понимание патриотизма выходит за рамки декларативных лозунгов и предполагает уважение к истории Отечества, бережное отношение к культурному и природному наследию, признание многонационального и многоконфессионального характера государства, а также развитие

толерантности и способности к межкультурному диалогу. Воспитание патриотизма в образовательных организациях направлено на формирование у молодежи целостной духовно-нравственной позиции, основанной на ценностях уважения, ответственности и активного участия в жизни общества.

Л. Г. Низамова исследует интеграцию образовательных и воспитательных процессов в формировании гражданской идентичности студентов. Она акцентирует внимание на системном подходе, учитывающем возрастные и индивидуальные особенности молодежи, а также на значении взаимодействия образовательных организаций с семьей и социокультурной средой [6]. Образовательная организация является ключевым пространством формирования гражданской идентичности обучающихся. Именно в условиях образовательной среды формируются базовые социальные нормы и ценности, приобретается опыт коллективной деятельности, развивается способность к взаимодействию с обществом и государством. Воспитательная функция образовательных учреждений закреплена в нормативных документах и реализуется через комплекс мероприятий, включая учебный процесс, внеурочную и внеклассную деятельность, школьное и студенческое самоуправление, а также социальное партнерство с семьей, общественными и культурными учреждениями.

Основные направления гражданско-патриотического воспитания включают духовно-нравственное и историко-культурное развитие личности. Духовно-нравственное воспитание направлено на формирование у молодежи моральных ориентиров, уважительного отношения к человеку, семье, обществу и традиционным ценностям. Особое значение при этом имеет личность педагога, примеры нравственного поведения и организация воспитательной среды образовательной организации. Историко-культурное воспитание предполагает изучение истории страны, региона, выдающихся личностей и памятных дат. Оно направлено не только на формирование знаний о прошлом, но и на развитие эмоционально-ценностного отношения к историческому наследию и национальной культуре. В работах Р. Г. Халилова можно рассмотреть гражданскую идентичность и национальную культуру в образовательной среде

Азербайджана. Он акцентирует внимание на значимости изучения истории, языка, традиций и культурного наследия для формирования патриотизма, социальной ответственности и национального самосознания у молодежи [7].

Правовое воспитание представляет собой формирование у молодежи правовой культуры, понимания принципов правового государства, уважения к Конституции и действующим законам, а также развитие правосознания и правовой ответственности. Эффективное правовое воспитание способствует осознанию обучающимися своих прав и обязанностей и формирует способность действовать в соответствии с нормативными и этическими стандартами общества.

Развитие социальной активности и добровольчества является важным аспектом формирования гражданской позиции. Участие студентов и школьников в социально значимых проектах, волонтерской деятельности, работе ученического или студенческого самоуправления способствует развитию инициативности, ответственности и навыков конструктивного взаимодействия в коллективе, формируя активную гражданскую позицию.

Военно-патриотическое воспитание направлено на знакомство с историей Вооруженных сил, героическими страницами защиты Родины, формирование уважительного отношения к службе Отечеству, а также развитие чувства долга, ответственности и готовности защищать интересы государства. В контексте Азербайджанского общества военно-патриотическое воспитание играет ключевую роль в формировании национального сознания и укреплении идентичности молодежи [6].

Эффективность гражданско-патриотического воспитания во многом определяется применяемыми формами и методами педагогической работы. Среди наиболее результативных подходов выделяются беседы, дискуссии, классные часы, проектная и исследовательская деятельность, экскурсии, походы и музейная педагогика, а также участие обучающихся в памятных и государственных мероприятиях, конкурсах, фестивалях и социальных акциях. Важное значение имеет организация встреч с ветеранами, общественными

деятелями и использование цифровых и медиаресурсов, что способствует формированию у молодежи устойчивых ценностных установок и гражданской позиции. Особую роль в процессе воспитания играют активные и интерактивные методы, ориентированные на личностный опыт обучающихся, развитие их самостоятельности и критического мышления.

Роль педагога в формировании гражданской идентичности и патриотизма является ключевой. Учитель или воспитатель выступает не только носителем знаний, но и образцом гражданского поведения. Его профессиональная позиция, ценностные ориентиры и культура общения оказывают непосредственное влияние на становление личности обучающихся, способствуют формированию моральных и нравственных установок, социально ответственного поведения и готовности к активной гражданской позиции.

Педагог, участвующий в формировании гражданской идентичности и патриотизма обучающихся, должен обладать высоким уровнем гражданской и правовой культуры, обеспечивать создание полноценной воспитательной среды, использовать современные педагогические технологии и методы, а также учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей и молодежи. Компетентность педагога проявляется не только в профессиональных навыках, но и в способности интегрировать образовательные, культурные и социальные ресурсы для формирования ценностной, социально ответственной и активной личности. Такой подход обеспечивает эффективность воспитательного процесса и способствует гармоничному развитию гражданственности и патриотизма среди подрастающего поколения.

Воспитание гражданина и патриота в образовательных организациях представляет собой сложный, целенаправленный и непрерывный процесс, направленный на формирование гармонично развитой личности, обладающей гражданской ответственностью, патриотическим сознанием и готовностью к активной социальной деятельности. В современных условиях этот процесс приобретает особую значимость, поскольку уровень гражданской зрелости и нравственной устойчивости подрастающего поколения во многом определяет

социальную стабильность, развитие государства и сохранение национальной идентичности.

А. И. Ясюков предлагает теоретические основы и педагогическую практику формирования патриотизма и гражданственности. Он выделяет ключевые компоненты воспитания, включая духовно-нравственные, правовые, культурные и социальные аспекты, и предлагает рекомендации по организации образовательного процесса, направленного на формирование активной гражданской позиции у молодежи [8]. Анализ теоретических положений и практических аспектов гражданско-патриотического воспитания показывает, что его эффективность обеспечивается системным подходом, интеграцией учебной и внеучебной деятельности, а также активным взаимодействием образовательной организации с семьей, общественными институтами и социокультурной средой. Особую роль в этом процессе играет личность педагога, выступающего носителем гражданских и нравственных ценностей, способного формировать у обучающихся осознанное принятие идеалов гражданственности и патриотизма, стимулировать инициативу, самостоятельность и социальную активность молодежи.

Современное гражданско-патриотическое воспитание должно опираться на принципы гуманизма, межкультурного диалога, уважения к личности и ее свободе, сочетая традиционные формы воспитательной работы с инновационными педагогическими технологиями. Только при таком комплексном подходе возможно формирование не формального, а глубоко усвоенного патриотизма, основанного на знании истории своей страны, уважении к национальной культуре и осознании личной ответственности за настоящее и будущее государства. В этой связи образовательные организации выполняют ключевую социальную функцию, реализуя задачи гражданско-патриотического воспитания. Они готовят молодых людей, способных не только эффективно адаптироваться к динамично меняющимся условиям современного общества, но и активно участвовать в его развитии, укреплении государственности, сохранении культурного наследия и духовно-нравственных

ценностей Отечества. Такой подход обеспечивает формирование у молодежи целостной гражданской позиции, социальной ответственности и готовности к конструктивной деятельности в интересах общества и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадова С. Р. Гражданское воспитание молодежи в образовательной системе Азербайджана. Баку : Элм, 2018. 224 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Просвещение, 2019. 368 с.
3. Джабаров Э. Н. Социальная идентичность и патриотизм в контексте образовательной деятельности. Баку : Наука и образование, 2020. 192 с.
4. Кожевников В. А. Воспитание гражданственности и патриотизма в школе. М. : Академия, 2017. 248 с.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 2005. 416 с.
6. Низамова Л. Г. Интеграция образовательных и воспитательных процессов в формировании гражданской идентичности студентов // Педагогика и общество, 2021. № 3. С. 45–57.
7. Халилов Р. Г. Гражданская идентичность и национальная культура в образовательном пространстве Азербайджана. Баку : Элм, 2019. 208 с.
8. Ясюков А. И. Патриотизм и гражданственность: теоретические основы и педагогическая практика. М. : Просвещение, 2017. 272 с.

Иликова Р. И. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в образовательных организациях Азербайджана: теоретические основы и практические аспекты

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях Азербайджана. Анализируются понятия гражданственности и патриотизма, их духовно-нравственные, правовые, культурно-исторические и социальные компоненты. Особое внимание уделяется роли образовательной

среды, педагогов и активных форм воспитательной работы в формировании гражданской идентичности, социальной ответственности и патриотического сознания молодежи. Подчеркивается значимость системного подхода, интеграции учебной и внеучебной деятельности, взаимодействия образовательных организаций с семьей и общественными институтами для достижения высокой эффективности воспитательного процесса.

Ключевые слова: гражданственность; патриотизм; воспитание; образовательные организации; молодежь; социальная ответственность.

Ilikova R. I. Civic-patriotic education of youth in educational organizations of Azerbaijan: theoretical foundations and practical aspects

Abstract. The article discusses the theoretical and practical aspects of civic-patriotic education in educational organizations of Azerbaijan. The concepts of citizenship and patriotism, their spiritual, moral, legal, cultural, historical and social components are analyzed. Attention is paid to the role of the educational environment, teachers and active forms of educational work in the formation of civic identity, social responsibility and patriotic consciousness of young people. The importance of a systematic approach, integration of educational and extracurricular activities, interaction of educational organizations with family and public institutions to achieve high efficiency of the educational process is emphasized.

Keywords: citizenship; patriotism; upbringing; educational organizations; youth; social responsibility.

Елизавета Юрьевна Испирь

Научный руководитель: канд. пед. наук Григорьева Н. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.035.6

ПАТРИОТИЗМ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Патриотическое воспитание выступает ключевой задачей современной образовательной системы, поскольку формирует важные нравственные качества личности, необходимые для укрепления государства и защиты его интересов. Понятие «патриотизм» охватывает глубокое эмоциональное отношение к родине, осознание личной ответственности перед ней и гордость за ее успехи и достижения [1, с. 3].

Современная концепция патриотического воспитания определяется рядом важных характеристик. Прежде всего, это упорядоченная система образов, смыслов и интерпретаций, создаваемых в ходе образовательного процесса. Далее, воспитание формируется вокруг определенных образцов поведения и действий, принятых в обществе и являющихся нормой для молодежи. Наконец, сама структура патриотического воспитания подразумевает наличие конкретных объектов воздействия, среди которых выделяются люди, группы и общество в целом, взаимодействующие друг с другом и влияющие на формирование личности ребенка.

Корни патриотизма уходят глубоко в историческое прошлое нашей страны. Уже в древности русские люди испытывали чувство общности и единства, выражавшееся в литературе и устных преданиях. Современные представления о патриотизме начали складываться в эпоху просвещения, когда великие педагоги такие как Я. А. Коменский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский заложили основы методологических подходов к воспитанию патриотических чувств у молодого поколения.

Ключевым периодом становления патриотического сознания считается школьный возраст [3, с. 5]. Именно на этом этапе детства происходят серьезные

изменения в психоэмоциональном развитии ребенка, закладываются основы мировоззрения и личного характера. Исследователи подчеркивают важность индивидуального подхода в воспитании, учитывающего специфику каждой возрастной группы, индивидуальные особенности ребенка и влияние педагогического коллектива.

Программа патриотического воспитания направлена на создание условий для полноценного раскрытия потенциала ребенка, стимулирования позитивных черт характера и стремлений служить обществу и государству. В арсенале воспитателей имеются различные методики и приемы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи [2, с. 18]. Среди них выделяется работа с историко-культурным материалом, проведение экскурсий и лекций, вовлечение подростков в волонтерскую деятельность, привлечение внимания к природоохранительным вопросам и краеведческим проектам.

Для повышения эффективности патриотического воспитания используются современные информационные технологии, делающие процесс интереснее и доступнее для молодых поколений. Большое внимание уделяется мониторингу результатов воспитательной работы, что позволяет своевременно вносить коррективы и совершенствовать используемые методики.

Одним из главных направлений работы остается сохранение памяти о прошлом нашей страны, увековечение подвигов предков, развитие интереса к местной истории и культуре. Таким образом, патриотическое воспитание играет ключевую роль в подготовке нового поколения россиян, способных ответственно относиться к судьбе своей страны и достойно представлять ее на международной арене [4, с. 95].

Подводя итог, можно сказать, что патриотическое воспитание является важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса, нацеленного на подготовку всесторонне развитых и активных членов общества. Формирование патриотических качеств и чувства долга перед государством позволит молодым людям стать настоящими гражданами своей страны, готовыми отстаивать ее интересы и способствовать ее дальнейшему прогрессу и процветанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буторина Т. С. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб. : КАРО, 2024. 224 с.

2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Вестник образования. 2009. № 17. 29 с.

3. Султанбаева К. И. Идеи В. А Сухомлинского о нравственном воспитании личности в семье // Идеи В. А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В. А. Сухомлинского): мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 сент. 2018 г.) / редкол.: Л. А. Абрамова [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 33–37.

4. Кочетова С. А., Зябрева С. Э. Формирование гражданско-патриотической и культурной идентичности студентов в условиях расширения единого образовательного пространства российской Федерации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23. № 1. С. 75–101. DOI 10.55959/LPEJ-25-04.

Испирь Е. Ю. Патриотизм как важная задача современной образовательной системы

Аннотация. В статье рассматривается патриотическое воспитание как основная задача образовательной системы, направленная на формирование нравственных качеств личности, необходимых для укрепления государства. Раскрываются ключевые элементы концепции патриотического воспитания, отмечая роль исторического наследия, культурного просветительства и школьных методик. Особый акцент сделан на периоде школьного возраста как важном этапе формирования патриотического сознания. Подчеркнута значимость современных инструментов и мониторинга эффективности воспитания.

Ключевые слова: Патриотическое воспитание, государство, дети, школьный возраст, методики воспитания, информационные технологии, гражданская ответственность

Ispir E. Y. Patriotism as an important task for the modern educational system

Abstract. The article examines patriotic education as the main task of the educational system, aimed at forming the moral qualities of an individual necessary for strengthening the state. The key elements of the concept of patriotic education are revealed, noting the role of historical heritage, cultural enlightenment, and school methods. Special emphasis is placed on the period of school age as an important stage in the formation of patriotic consciousness. The importance of modern tools and monitoring the effectiveness of education is emphasized.

Keywords: Patriotic education, state, children, school age, educational methods, information technologies, civic responsibility.

Антонина Павловна Картавцева

г. Прокопьевск, Россия

Александр Евгеньевич Давыдов

г. Горловка, Россия

УДК 37.01

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Вопросы воспитания патриотизма остаются в центре внимания не только различных систем воспитания, но и государственной политики большинства стран мира. Отечественный и зарубежный опыт патриотического воспитания тесно связан с особенностями культуры различных стран. В педагогике вопросы гражданского и патриотического воспитания имеют давнюю историю, уходящую корнями в глубокую древность. Тема патриотизма волновала людей с древних времен, и многие мыслители, философы, педагоги и государственные деятели уделяли ей большое внимание.

Для осмысления сущности патриотизма необходимо иметь в виду, что исторический генезис (от греч. genesis – происхождение) этого качества связан с образованием и укреплением отдельных государств в их борьбе за свою самостоятельность и национальную независимость. В этом смысле патриотизм является глубоким чувством, которое формировалось у людей на протяжении веков и тысячелетий.

Несмотря на то, что античное понимание патриотизма резко отличается от современного, ведущее к современности патриотическое воспитание возникло именно в Древней Греции – в период появления там полисной демократии. Первым дошедшим до нас из Древней Греции патриотическим манифестом стала надгробная речь Перикла, который не просто убеждает граждан Афин жертвовать своей жизнью ради Отечества, а поясняет смысл такого действия обретением блаженства через свободу в государстве, где эта свобода только и возможна. Вслед за ним о патриотическом воспитании размышляли Сократ,

Платон и Аристотель. Античные мыслители связывали проблему патриотического воспитания, прежде всего, с формированием уважения к государству, законопослушания; Сократ и Платон считали, что суть человеческого существования заключается в служении обществу и государству. Они рассматривали патриотическое воспитание как процесс, способствующий уважению к государству и законам. Платон писал, что Родина ценнее отца и матери. Аристотель рассматривал человека как социальное существо, и высшей добродетелью для него была деятельность на службе государству. Но уже Ж. - Ж. Руссо видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для ее самовыражения. Цицерон заявил в своем диалоге «De Republica»: «Самые благородные мысли направлены на благо Родины». Н. Макиавелли выступал за активный патриотизм, Ш. Монтескье связывал любовь к Родине с любовью и стремлением к равенству, а И. Г. Фихте считал, что любовь к Родине должна сочетаться с безусловным требованием личной жертвы.

Заметное развитие патриотическое воспитание получает в Римской империи, где патриотизм был поднят на максимальную высоту. После крушения империи предмет патриотических чувств переносится в Град небесный (идея патриотизма направлена на любовь к небесному Отечеству – Богу), откуда вновь спускается на грешную землю лишь по окончании Средних веков. Во главу угла гражданской жизни патриотическое воспитание ставится мыслителями Нового времени, которые, начиная с итальянских гуманистов и заканчивая представителями французских, английских и немецких философских школ, осмысливали античные традиции, тесно связывая их с реальным опытом минувших столетий [2].

Особо следует обратить внимание на «Речи к немецкой нации» И. Г. Фихте. Уже в начале XIX в., наблюдая у европейцев торжество эгоизма как жизненной установки, Фихте предлагает радикально перестроить воспитательно-образовательный процесс. Он призывает перейти к совершенно новому образованию настоящего гражданина на научно-философской основе и

предлагает для этого ряд преобразований. В систематическом образовании и воспитании подрастающего поколения на философской основе, ведущем к национальному самоопределению народа, И. Г. Фихте видит залог построения разумного государства, которому в силу идейной самоотверженности его граждан не страшны будут любые враги. Но общественное сознание того времени оказалось не готово к адекватному восприятию фихтевских предложений.

Развитие патриотизма в России имеет свои глубокие исторические корни и неразрывно связано с историей российского государства. На протяжении длительного времени складывались представления о родине, гражданстве и патриотизме. Первые упоминания о патриотизме встречаются в исторических военных документах и хрониках еще в IX веке. Величественный образ и мужественный характер Руси отражены в «Слове о полку Игореве», былинах об Илье Муромце, а также в древнерусских источниках XI-XIV веков: «Слово о законе и благодати» Иллариона, «Поучения Владимира Мономаха», «Задонщина» и «Сказание о Мамаевом побоище». Однако предпосылки для формирования единого русского патриотического сознания были созданы только с появлением единого российского государства в конце XV века.

Патриотизм считался одним из руководящих принципов политики во времена Петра Великого. Накануне Полтавской битвы он провозгласил лозунг «Бог, царь и Отечество» и призвал к защите веры, семьи и Отечества. «Учреждение к бою», «Артикул воинский», «Морской устав» – эти и другие законы закрепляли патриотизм как норму поведения.

С годами понятия «патриотизм» и «гражданственность» расширились, а содержание патриотического и гражданского воспитания также получило дальнейшее развитие. В XVII и XVIII веках, в период становления государства, патриотизм как социальный феномен развился из концепции любви и уважения к семье, общине или племени и перерос в любовь к Родине как государству, а также к ее защите и сохранению существующих ценностей. В то время в понятии

«патриотизм» преобладала, прежде всего, составляющая защиты Родины от внешнего врага.

М. В. Ломоносов в своем «Кратком руководстве к красноречию» сформулировал задачу воспитания сознательных людей и общественных деятелей, способных отстаивать интересы государства. По словам Н. А. Абрамовой, он рассматривал человеческую природу иерархически, называя чувственное и эгоистическое «низшим», а духовное и патриотическое – «высшим» [1].

К началу XIX века в российском общественном сознании сформировалось достаточно четкое представление о сущности гражданского общества, а проблема патриотического воспитания стала предметом многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых и общественных деятелей. Различные аспекты этой темы освещены в работах В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. М. Карамзина, Я. А. Коменского, М. В. Ломоносова, А. И. Радищева, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского. Белинский писал: «Сначала надо воспитывать человека, потом гражданина». Он утверждал, что нравственные устои человеческой личности формируются в семье, а задача учебных заведений – сделать всех учащихся членами государства. По словам В. Г. Белинского, образование – это «великое дело», благодаря которому решается судьба человека. «Молодые поколения – гости настоящего и хозяева будущего», любовь должна быть инструментом и посредником воспитания, а гуманность должна быть его целью [2].

А. Н. Радищев считал, что патриот должен, прежде всего, «уважать свою совесть». По его словам, сын Отечества должен служить процветанию России. Патриот «не боится трудностей, преодолевает все препятствия, неустанно заботится о сохранении честности и, когда это необходимо, без колебаний жертвует своей жизнью ради Отечества».

Н. М. Карамзин подчеркивал, что личное благо связано с благом Отечества: «... мы должны любить благо Отечества, ибо оно связано с нашим, его свет окружает нас многими радостями жизни, его тишина и добродетели

служат щитом для семейных радостей, его слава – наша слава... В своей статье «О любви к родине и национальной гордости» он выделил три типа любви к родине: физическую любовь, моральную любовь и политическую любовь. Физическая любовь относится к привязанности человека к месту его рождения и проживания. Моральная любовь основана на сочувствии к другим и обществу. Политическая любовь, с другой стороны, основана на патриотическом чувстве, которое требует размышлений и осознания [3].

В начале XX века в западной педагогике проблема гражданского воспитания окончательно выделилась в самостоятельную воспитательную проблему, закрепился сам термин «гражданское воспитание». В. Рейном, Ф Паульсеном, Г. Кершенштейнером разрабатывались концепции гражданского воспитания, в основе которых лежала идея о том, что действенные государственные воспитательные институты – трудовая школа и армия должны совершенствовать гражданина как часть социального целого.

Осуществление гражданского воспитания, утверждал Г. Кершенштейнер, может вывести большинство населения, ранее слепо подчинявшееся государству, на путь его сознательной поддержки и будет лучшей защитой против опасности тирании большинства, господства черни, партийной тирании.

В работе «Понятие гражданского воспитания» Кершенштейнер конкретизировал содержание гражданского воспитания как последовательное приучение детей и подростков к добросовестной работе на благо государства. Важнейшим качеством гражданина, как подчеркивал немецкий педагог, является осознание своего труда как необходимого государству, а следовательно, требующего тщательности и ответственности.

Сосуществование двух идеологий было характерно для второй половины XIX-го и начала XX-го веков. Новые подходы к пониманию патриотизма в русле русской идеи были разработаны Н. А. Бердяевым, И. А. Ильиным, Л. П. Карсавиным, Иоанном Кронштадтским, В. В. Розановым и другими.

Идеи нравственного воспитания патриотичного человека были развиты К. Д. Ушинским. Он утверждал, что воспитание молодого поколения в духе

национальности заключается в воспитании у молодых людей чувства любви к Родине и готовности направить свою энергию на служение всей нации. По мнению К. Д. Ушинского, патриотизм проявляется не только в борьбе с врагами Отечества, но и в умении самостоятельно высказывать свое мнение. Ушинский утверждал, что культура, образ жизни, история, традиции и язык народа играют решающую роль в воспитании патриотов, т.е. «образование должно быть народным» [10].

После революции 1917 года в России власти основали свою идеологию на принципе «отхода от старого мира», который был разрушен и заменен новым. Это положение сохранялось до начала Великой Отечественной войны. Важной особенностью становления патриотизма в этот период были противоречия между различными социальными группами, радикализация ценностей, отказ от традиционных национальных ценностей и попытка заменить их новыми ценностями, такими как международная солидарность рабочих, диктатура пролетариата и классовая борьба. Молодежь играла ведущую роль: ее энтузиазм был настолько велик, что даже дети были вовлечены во все процессы.

Великий педагог А. С. Макаренко считал, что «главным в формировании патриотических убеждений должен быть личный и коллективный труд, вклад каждого человека в общее дело. Советская школа должна готовить коллективистов и квалифицированных рабочих» [6].

Выдающийся советский педагог и ученый В. А. Сухомлинский внес значительный вклад в теорию патриотического воспитания в советское время, он исследовал систему педагогической работы по патриотическому воспитанию учащихся, которая имеет большое значение и по сей день. Он рассматривал советский патриотизм как «благородную любовь советского народа к своей социалистической Родине» [9].

На протяжении всей истории педагогики российские мыслители, ученые, общественные деятели и педагоги неоднократно подчеркивали, что патриотические чувства людей особенно сильно проявляются в периоды социально-экономических и политических перемен, а также перед лицом угроз

Отечеству. Они рассматривали патриотизм не только как любовь к Отечеству, но и как одну из непреходящих и неизменных ценностей, а также как деятельность, направленную на благо Отечества, защиту его интересов и служение Отечеству.

Проблемы патриотического воспитании школьников на уровне учебно-воспитательной деятельности представлены в работах И. Н. Глазуновой, Т. А. Касимовой, Г. А. Коноваловой, С. В. Кривых, Е. Н. Поддубного, Л. П. Прокошенковой, Ю. Б. Соколовской, И. А. Юсупова, Д. Е. Яковлева и др. А. Н. Вырщиков, Л. М. Лузина, Н. В. Мазыкина, Е. Н. Степанов, И. П. Харламов рассматривают патриотическое воспитание как составную часть педагогического процесса. Теоретические и методологические аспекты исследования проблем гражданственности и патриотизма отражены в работах А. В. Барабанщикова, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, В. И. Лутовинова, Т. А. Стефановской, Н. А. Савотиной, Г. Н. Филонова.

Хотя в советский период существовала строго централизованная система, патриотическое воспитание входило в состав коммунистического, направленность которого ограничивалось рамками строгих указаний вышестоящего руководства, что препятствовало творческому подходу, однако сохранилось научно-педагогическое понимание боевого опыта, обобщив значительный объем фактического материала, относящегося к годам войны. В шестидесятые-восьмидесятые годы XX века такие ученые, как А. Н. Вырщиков [4], Н. А. Белоусов [3] и другие проводили исследования в области теории и практики военно-патриотического воспитания, подготовки учащихся общеобразовательных школ и ПТУ к службе в армии.

По утверждению Л. И. Нестерович, распад СССР привел не только к исчезновению коммунистической идеологии, он «изменил содержание основополагающих принципов патриотизма», и способствовал «имитации патриотизма в виде формальных ценностей и лозунгов» [8, с. 66].

На рубеже XX– XXI веков Б. Т. Лихачев говорит о патриотизме как о творческом начале, способном вдохновлять человека на протяжении всей его

жизни: «Патриотизм – это тема, если так можно сказать, жизни человека, его творчества» [5, с. 205].

Представленный нами материал позволяет сделать вывод, что во все времена гражданственность и патриотизм не формировались сами по себе, а появлялись как ответ на исторические вызовы, которые возникали в обществе в определенные периоды и определяли духовно-нравственное состояние общества. На протяжении всей истории развития педагогики отечественные ученые, общественные деятели, педагоги-практики неоднократно подчеркивали, что патриотические чувства народа особенно обостряются в период социально-экономических, политических изменений, в период угрозы, нависающей над Родиной и рассматривали патриотизм не только как любовь к Родине, но и как одну из непреходящих, неискоренимых ценностей, как деятельность, направленную на благо Отечества, на защиту его интересов, готовность к служению Отечеству.

Вопрос гражданско-патриотического воспитания учащихся был актуален всегда, а в новых реалиях он приобретает особое значение. На современном этапе историческая память и историческая правда, внешняя угроза и внутренняя безопасность являются основными условиями развития гражданско-патриотического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н. А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях: дис. … канд. пед. наук. М., 2009. 160 с.

2. Беленцов. С. И. Ретроспективный взгляд на проблему гражданского образования и воспитания подрастающего поколения // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2022. № 2 (62). С. 143-149.

3. Белоусов Н. А. Педагогические основы подготовки учителя средних учебных заведений к службе в Советской армии: дис. … д-ра пед. наук. М., 1991. 485 с.

4. Вырщиков А. Н. Патриотическое воспитание: теория и практика. Волгоград : Изд-во ВГПУ, 2004. 172 с.

5. Лихачев Д. С. Раздумья / сост. и общ. ред. Г. А. Дубровский. М. : Детская литература, 1991. 318 с.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]. М. : Педагогика, 1983–1986.

7. Микитюк С. В. Предпосылки развития гражданско-патриотического воспитания в России на современном этапе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 4(81). С. 159–163

8. Нестерович И. Л. О патриотическом воспитании юношества в современных условиях // Воспитание школьников. 2013. № 6. С. 65–69.

9. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. М. : Политиздат, 1975. 272 с.

10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. М. : Педагогика, 1974. 584 с.

Картавцева А. П., Давыдов А. Е. Историко-педагогические предпосылки становления и развития гражданско-патриотического воспитания в России и за рубежом

Аннотация. В статье представлен анализ зарубежного и отечественного опыта патриотического воспитания и его связь с особенностями культуры различных стран. С целью осмысления сущности патриотизма и установления связи этого качества с образованием и укреплением отдельных государств, авторы анализируют Авторами прослеживается исторический генезис понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» с античных времен (Сократ, Платон, Аристотель) по настоящее время. Отмечается, что формирование единого русского патриотического сознания началось с появления единого государства. Представлен анализ работ выдающихся русских философов, мыслителей, педагогов, посвященных этой теме. Особый вклад в теорию патриотического воспитания принадлежит А. С. Макаренко и

В. А. Сухомлинскому, рассматривающим любовь к Отечеству как одну из непреходящих ценностей. Вывод: патриотизм является важным условием развития государства.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, история патриотического воспитания, генезис понятия патриотизм, служение Отечеству.

Kartavtseva A. P., Davydov A. E. Historical and pedagogical prerequisites for the formation and development of civic and patriotic education in Russia and abroad

Abstract. The article presents an analysis of the foreign and domestic experience of patriotic education and its connection with the cultural peculiarities of different countries. In order to understand the essence of patriotism and establish a connection between this quality and the formation and strengthening of individual states, the authors analyze the historical genesis of the concepts of "patriotism" and "patriotic education" from ancient times (Socrates, Plato, and Aristotle) to the present day. It is noted that the formation of a unified Russian patriotic consciousness began with the emergence of a unified state. The authors present an analysis of the works of prominent Russian philosophers, thinkers, and educators on this topic. A special contribution to the theory of patriotic education was made by A. S. Makarenko and V. A. Sukhomlinsky, who considered love for the Motherland as one of the enduring values. Conclusion: patriotism is an important condition for the development of a state.

Keywords: civil and patriotic education, the history of patriotic education, the genesis of the concept of patriotism, service to the Fatherland.

Наталья Васильевна Машкина

г. Горловка, Россия

УДК 37.017.4:908

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

На современном этапе развития российского общества наблюдается актуализация проблематики формирования гражданской идентичности и укрепления патриотических ценностей, особый акцент в которой делается на молодое поколение. В данном контексте констатируется высокий уровень научной и практической востребованности патриотического воспитания, обеспечивающего развитие у молодежи рефлексивного отношения к собственной государственности, обусловленного чувством гордости за страну, уважением к ее истории и культуре, а также готовностью к исполнению гражданского долга. Функциональной значимостью в реализации указанных задач обладает краеведение – методологически обоснованное комплексное изучение родного края. Названная дисциплина, в рамках когнитивного и ценностного воздействия, способствует формированию глубинного понимания малой родины как неотъемлемой части великого Отечества, интенсифицируя интерес к историческим событиям и культурному наследию.

Особое место в системе патриотического воспитания студенческой молодежи занимают вузовские библиотеки. Являясь центрами хранения и распространения знаний, они обладают уникальным потенциалом для организации краеведческой деятельности. Библиотечные фонды, представленные специализированными краеведческими изданиями, в совокупности с библиотекой как социокультурным центром, формируют среду, благоприятствующую проведению просветительской, исследовательской и воспитательной работы. Учитывая наличие нерешенных теоретико-методологических, а также практических аспектов (снижение интереса молодежи к истории, недостаточная материально-техническая база библиотек,

дефицит молодых кадров, конкуренция с другими источниками информации, изменение форматов потребления контента), обосновывается необходимость дальнейшей научной проработки вопросов, касающихся специфики и перспектив использования краеведческого потенциала вузовских библиотек в системе патриотического воспитания, что обусловливает актуальность настоящего исследования.

Согласно данным анализа современной научной литературы, проблематика патриотического воспитания студентов, роль библиотек в образовательном процессе и значение краеведения как дисциплины получили достаточное освещение в работах таких исследователей, как Г. Я. Гревцева, А. С. Нефедова, А. С. Нурмухамбетова, Н. В. Ипполитова, В. Л. Бенин, Н. В. Стрельникова [2; 3; 4]. Методики патриотического воспитания средствами библиотечного краеведения представлены в публикациях И. И. Ганицкой, Р. Геры, И. А. Степановой, Н. Н. Щербы. Однако комплексное исследование, посвященное синергетическому взаимодействию краеведческой деятельности вузовской библиотеки и задач патриотического воспитания студенческой молодежи, с учетом специфики высших учебных заведений педагогического профиля, остается недостаточно разработанным. Выявление имеющихся лакун в данной области позволяет определить научную новизну и практическую значимость предлагаемой работы.

Основной целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка, ориентированная на практическое применение, перспектив краеведческой деятельности вузовской библиотеки в системе патриотического воспитания студенческой молодежи.

Объектом исследования выступает краеведческая деятельность вузовских библиотек.

Предметом исследования являются перспективы реализации краеведческой деятельности вузовских библиотек в патриотическом воспитании студенческой молодежи.

Методологическую основу работы составляют системный подход, сравнительный анализ, историко-генетический метод, контент-анализ.

Научная новизна исследования заключается в сформулированном авторском видении перспектив краеведческой деятельности вузовской библиотеки, ориентированной на задачи патриотического воспитания, с акцентом на роль педагогических вузов.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы при разработке стратегий развития библиотек вузов, в том числе педагогических, при создании программ патриотического воспитания, а также в процессе подготовки специалистов библиотечного дела и педагогов, ориентированных на краеведческую работу.

Вузовские библиотеки, особенно библиотеки педагогических вузов, являются ключевым ресурсом для формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания молодежи. Эффективность данной деятельности напрямую зависит от выверенной стратегии, охватывающей следующие основные направления.

Важным этапом является разработка детальной концепции краеведческой деятельности вузовской библиотеки с акцентом на патриотическое воспитание. Данный документ должен определить миссию, стратегические цели, задачи, методологические принципы и ожидаемые результаты, учитывая специфику образовательной организации, региональные особенности, а также образовательные и воспитательные приоритеты. Особое внимание в концепции должно быть уделено обеспечению преемственности поколений, формированию у студентов ценностного отношения к прошлому, настоящему и будущему своей малой родины и Отечества, что обеспечивает формирование у них педагогической компетенции в области гражданско-патриотического воспитания.

Ключевым механизмом интеграции краеведения в образовательный процесс является его включение в образовательные программы вуза. Для библиотек педагогических вузов это приобретает особую актуальность,

поскольку будущие учителя должны обладать компетенциями в вопросах краеведения для последующего применения полученных знаний в своей профессиональной деятельности. Это предполагает включение краеведческих аспектов в обязательные дисциплины, разработку специализированных курсов и спецкурсов по истории, культуре, географии родного края, а также стимулирование научно-исследовательской работы студентов, направленной на изучение региональных аспектов. Создание на базе библиотеки научных кружков, исследовательских лабораторий, ориентированных на изучение региона, позволит вовлечь студентов в активную поисковую и аналитическую деятельность, формируя у них научный подход к осмыслению прошлого.

В условиях возрастающей роли информации и информационных технологий, создание единого информационного пространства краеведческой тематики на базе библиотеки становится необходимым. Такая платформа, включающая электронные каталоги краеведческих ресурсов, цифровые коллекции, тематические базы данных (например, по биографиям выдающихся земляков, истории края, его традициям), виртуальные выставки, а также анонсы мероприятий, должна обеспечить открытый доступ к краеведческим знаниям, способствуя формированию целостного и системного представления о регионе. В педагогических вузах такая платформа может стать ценным ресурсом для разработки учебных материалов и проведения занятий.

Развитие проектной деятельности в области краеведения представляет собой одно из наиболее перспективных направлений, способствующее глубокому вовлечению молодежи в изучение родного края и проявляющееся, например, в следующих формах. Это могут быть исследовательские проекты. Например, проект «Люби и знай свой край родной» МБУ «Централизованная библиотечная система» Аргаяшского муниципального района направлен на углубленное изучение истории родного края, культурных ценностей, знакомство с жизнью и творчеством знаменитых земляков [6]. Всероссийская акция «Наши истоки. Читаем фольклор» (творческий проект Ульяновского фонда поддержки детского чтения, Ульяновская область) направлена на популяризацию фольклора

среди молодого поколения народов России. Просветительский проект научной библиотеки ДГПУ им. В. Шаталова «Серебряный дождь Донбасса» направлен на систематизацию информации о знаменитых людях – уроженцах региона. Такая деятельность способствует развитию самостоятельности, инициативности, навыков работы в команде, укреплению связи с исторической памятью и культурой, а также формирует у студентов осознание важности краеведческих знаний для будущей педагогической деятельности.

Для повышения эффективности краеведческой деятельности и усиления ее воспитательного воздействия на студенческую молодежь вузовские библиотеки должны активно внедрять инновационные формы и методы работы.

Особую ценность приобретает организация «живых историй». Запись воспоминаний старожилов, ветеранов, участников значимых исторических событий региона, их личные свидетельства, позволяют студентам ощутить непосредственную связь с прошлым, осмыслить исторические процессы с точки зрения человеческого опыта. Создание на основе этих материалов мультимедийных продуктов (документальных фильмов, подкастов, публикаций) способствует сохранению и популяризации этого бесценного наследия.

Разработка мультимедийных продуктов, таких как видеоролики, подкасты, интерактивные карты, посвященных истории и культуре региона, делает краеведческий материал более доступным и интересным для молодого поколения. Эти форматы, помимо познавательной, выполняют и просветительскую функцию, позволяя студентам осваивать современные медиатехнологии, что немаловажно для будущих педагогов.

Современный библиотекарь вузовской библиотеки, особенно педагогического вуза, выступает в роли ключевого организатора, наставника и инициатора краеведческой деятельности. Его роль в патриотическом воспитании студенческой молодежи предполагает выход за рамки традиционного информационного обслуживания.

Профессиональная деятельность библиотекаря-краеведа требует наличия специфических компетенций:

Глубокие предметные знания в области истории, краеведения, культурологии, библиографоведения, а также знание специфики региона.

Технологические навыки, включающие владение современными библиотечными технологиями, умение работать с электронными ресурсами, базами данных, а также навыки создания мультимедийных продуктов и виртуальных выставок.

Педагогические навыки, включающие владение культурой общения со студенческой молодежью, умение оказывать консультационную помощь в области исследовательской деятельности.

Личностные качества, а именно: отзывчивость, ответственность, креативность, стремление к саморазвитию.

Реализация обозначенных направлений краеведческой деятельности вузовских библиотек и совершенствование профессиональных компетенций библиотечных специалистов непосредственно детерминируют повышение эффективности формирования у студенческой молодежи устойчивой гражданской идентичности и глубоко осознанного патриотизма, основанного на уважении к отечественной истории и культуре. Более того, данный процесс обеспечивает подготовку будущих педагогов к эффективной реализации задач гражданско-патриотического воспитания на методологическом и практическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекиш О. С., Слепко Ю. Н. Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 21–28. http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_21_28. URL: https://elibrary.ru/HGIZOA (дата обращения: 01.02.2026).

2. Бенин В. Л., Гильмиянова Р. А., Смирнова Н. Н. Исследовательская деятельность библиотек по краеведению как средство патриотического воспитания молодежи // Вестник культуры и искусств. 2020. № 2 (62). С. 36–47.

3. Гревцева Г. Я., Ипполитова Н. В. Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 27–32.

4. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки ЗабГУ Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 5. С. 71–76. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-5-71-76.

5. Панин Д. Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 4. С. 49–56. DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-4-49-56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-grazhdanina-patriota-teoreticheskiy-aspekt (дата обращения: 01.02.2026).

6. Проект «Люби свой край родной». URL: https://biblioarg.ru/o-nas/nashi-proekty/2025/03/5987/ (дата обращения: 04.02.2026).

7. Стрельникова Н. В. Краеведческий библиотечный проект как фактор формирования читательской культуры // Культура: теория и практика. 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kraevedcheskiy-bibliotechnyy-proekt-kak-faktor-formirovaniya-chitatelskoy-kultury (дата обращения: 09.02.2026).

Машкина Н. В. Краеведческая деятельность вузовской библиотеки: вызовы и перспективы патриотического воспитания

Аннотация Актуальность темы обусловлена важностью формирования гражданской идентичности и патриотических ценностей у молодежи. Рассматриваются роль вузовской библиотеки, ее потенциал, а также существующие вызовы и перспективы. Предлагаются ключевые направления развития краеведческой работы: разработка концепции, интеграция в образовательный процесс, создание информационного пространства, проектная деятельность, внедрение инновационных форм и методов. Подчеркивается значение компетенций современного библиотекаря-краеведа.

Ключевые слова: краеведение, патриотическое воспитание, вузовская библиотека, студенческая молодежь, компетенции библиотекаря, информационная деятельность, проектная работа.

Mashkina N. V. Local History Activities of a University Library: Challenges and Prospects of Patriotic Education

Abstract The relevance of the topic is due to the importance of forming civic identity and patriotic values among young people. The role of a university library, its potential, as well as the existing challenges and prospects, are considered. Key directions for the development of local history work are proposed: the development of a concept, integration into the educational process, creation of an information space, project activities, and the introduction of innovative forms and methods. The importance of the competencies of a modern local history librarian is emphasized.

Keywords: local history, patriotic education, university library, student youth, librarian competencies, information activities, and project work.

Оксана Александровна Попова
Научный руководитель: д-р филол. наук,
проф. Любимцева-Наталуха Л. Н.
г. Горловка, Россия

УДК 37.017

УРОКИ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В современном мире, характеризующемся глобальной нестабильностью, ростом экстремизма и информационными войнами, вопрос воспитания гражданина и патриота приобретает особую актуальность. Обращение к историческому опыту, в частности, к трагедии «потерянного поколения», позволяет не только понять масштабы разрушительных последствий войн и социальных потрясений, но и извлечь ценные уроки для формирования у молодежи устойчивых моральных принципов, гражданской ответственности и любви к Родине. Изучение причин и последствий «потери поколения» после Первой мировой войны позволяет выявить ключевые факторы деформации личности и сформировать меры для защиты молодого поколения от негативного влияния социальных катаклизмов. В условиях современной реальности, где молодежь сталкивается с новыми вызовами, такими как распространение деструктивной информации, манипулирование сознанием и размывание традиционных ценностей, необходимо переосмыслить подходы к патриотическому воспитанию, адаптировав их к новым условиям.

Проблема воспитания гражданина и патриота является одной из центральных в педагогике, психологии и других науках. Исследования в этой области охватывают широкий спектр вопросов: от анализа исторических моделей патриотического воспитания до разработки современных образовательных технологий.

В частности, работы, посвященные изучению феномена «потерянного поколения», позволяют выявить взаимосвязь между социальными потрясениями и деформацией личности. Исследования И. Басса о жизни Гертруды Стайн

раскрывают исторический контекст возникновения этого термина и его значение для понимания трагедии поколения, пережившего Первую мировую войну. Статьи, анализирующие особенности экономики стран-участниц Первой мировой войны, например, работа А. Г. Худокормова и В. А. Погребинской в коллективной монографии о Первой мировой войне и ее влиянии на экономику мира и России, позволяют понять социально-экономические факторы, повлиявшие на формирование «потерянного поколения». Понимание этих аспектов необходимо для разработки эффективных мер социальной поддержки и адаптации молодежи в условиях кризиса. В области педагогики и психологии активно разрабатываются методики формирования гражданской идентичности, развития чувства патриотизма и укрепления моральных принципов у молодежи. Исследования в этой области направлены на поиск эффективных форм и методов воспитания, учитывающих особенности современного информационного пространства и психологические характеристики молодого поколения.

Цель данной статьи – путем анализа содержания произведений, посвященных теме «потерянного поколения», выявить уроки для современных образовательных организаций в сфере воспитания гражданина и патриота. В статье будут рассмотрены ключевые факторы, способствовавшие деформации личности в период после Первой мировой войны, и предложены практические рекомендации для формирования у молодежи устойчивых ценностей, гражданской ответственности и готовности к защите своей страны. С учетом современных реалий, статья направлена на разработку адаптированных и эффективных подходов к патриотическому воспитанию, способствующих формированию у обучающихся готовности противостоять негативному влиянию деструктивных сил и направленных на формирование сильного, нравственного и образованного поколения граждан.

Сама суть проблемы «потерянного поколения» состоит в том, что молодые люди до совершеннолетия или после школьной скамьи, вынужденно или по своему желанию принимали участие в вооруженном конфликте, позже сталкиваясь с проблемами со здоровьем, психикой, разрушением идеалов, с

которыми они шли на войну. Вместо красивых слов, которые они слышали от правительства и читали в литературе, они увидели настоящую, грязную, страшную реальность. Писатели «потерянного поколения» сталкивались со многими страшными последствиями своей смелости говорить о войне правду. Но, несмотря на это, они продолжали это делать, что помогает нам понять, в чем заключается стойкость человеческого духа и смелость в отстаивании собственной позиции, что особенно важно в контексте формирования нравственных ценностей у школьников.

Анализ трагедии «потерянного поколения» выявляет ряд ключевых факторов, которые следует учитывать при воспитании гражданина и патриота, чтобы у молодежи оставить связь с историческим наследием. Эти уроки особенно актуальны в контексте современных вызовов, включающих глобализацию и информационные потоки, и могут быть интегрированы в работу образовательных учреждений для формирования патриотических чувств с раннего возраста.

Экономическая нестабильность, безработица, бедность и социальное неравенство разрушают доверие к государству и институтам, вызывая цинизм и апатию. В образовательных организациях это можно предотвратить, обеспечивая детям доступ к качественному образованию через игровые формы, развивающие навыки самореализации, и подчеркивая ценность социальной справедливости в повседневных занятиях.

Размывание моральных ценностей под влиянием СМИ и интернета деформирует мировоззрение детей, подрывая общественные устои. Педагоги должны активно продвигать нравственные принципы через фольклор, национальные игры и обсуждения событий Первой мировой войны на уроках литературы, развивая критическое мышление и устойчивость к негативному контенту, чтобы дети учились различать добро и зло.

Трагедия «потерянного поколения» – предостережение о последствиях войн и кризисов. Ее уроки обязывают в воспитании патриота уделять внимание экономической стабильности, исторической памяти, моральным ценностям,

психологической помощи и гражданской активности. В наше время это достигается через инновационные методы: мультимедийные презентации, интерактивные игры и тематические уроки. Родительское участие усиливает эффект, формируя у детей осознанную любовь к Родине, гордость за ее культуру и готовность к ответственному участию в обществе. Такой подход не только предотвращает утрату идентичности, но и закладывает основу для гармоничного развития личности. Перспективы дальнейшего развития в данном направлении связаны с разработкой современных образовательных технологий, адаптированных к особенностям современного информационного пространства и психологическим характеристикам молодого поколения. Необходимо активно использовать интерактивные методы обучения, проектную деятельность, социальные сети и другие инструменты для вовлечения молодежи в процесс воспитания и формирования у них активной гражданской позиции. Важно создать эффективную систему сотрудничества между образовательными организациями, семьей, общественными организациями и государственными органами для достижения общих целей в сфере воспитания гражданина и патриота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозова И. В. Потерянное поколение. – Текст: электронный // Большая российская энциклопедия 2004–2017. URL: https://old.bigenc.ru/literature/text/3163228 (дата обращения: 28.01.2026).

2. Потерянное поколение // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН: Интелвак, 2001. С. 772–773.

3. Сорокина С. А., Мирзаева Г. Л. Патриотическое воспитание в условиях современного ДОУ (из опыта работы). Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы LXVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2023 г.). Казань : Молодой ученый, 2023. С. 36–40. URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/501/18193 (дата обращения: 29.01.2026).

Попова О. А. Уроки «потерянного поколения» в формировании системы нравственных ценностей

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является анализ феномена «потерянного поколения» после Первой мировой войны и выявление его уроков для формирования патриотических ценностей у молодежи в современных образовательных организациях. Исследование показывает, что интеграция исторического опыта в образовательный процесс, с учетом социально-экономических и психологических факторов, способствует успешному воспитанию гражданина и патриота, устойчивого к вызовам глобализации и информационных угроз.

Ключевые слова: потерянное поколение, патриотическое воспитание, историческая память, образовательные организации.

Popova O. A. The lessons of the "Lost Generation" in the formation of a system of moral values

Abstract. The purpose of the study presented in the article is to analyze the phenomenon of the “lost generation” following World War I and to identify its lessons for shaping patriotic values among youth in modern educational institutions. The research demonstrates that integrating historical experience into the educational process, taking into account socio-economic and psychological factors, contributes to the successful upbringing of a citizen and patriot resilient to the challenges of globalization and information threats.

Keywords: lost generation, patriotic education, historical memory, educational institutions.

Наталья Владимировна Пыхина

г. Нижний Новгород, Россия

УДК 378.1

ОЛИМПИАДА КАК ФОРМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Одним из ключевых направлений воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования является формирование у обучающейся молодежи гражданского самосознания и патриотизма. В условиях современной геополитической ситуации осознание студентами принадлежности к своей стране выступает одним из главных вызовов для образовательной системы, актуализируя определение понятия «гражданская идентичность».

В Указе Президента Российской Федерации В. В. Путина от 25.11.2025 г. №858 «О Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2036 года» общероссийская гражданская идентичность трактуется как «приверженность традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям» [2]. Актуальной задачей по воспитанию гражданско-патриотических качеств у обучающейся молодежи становится определение основных ценностей российской нации. Д. М. Семенова, М. В. Афонин и С. А. Кудрявцев определили структурные компоненты гражданской идентичности с точки зрения базовых ценностей [1]. Полагаем, что определяющее значение в данной системе имеют следующие ценности, выступающие в качестве основных ориентиров для молодежи в современной социокультурной ситуации: «единство самобытных этносов РФ, защита Отечества, патриотизм, сохранение наследия» [1].

Цель статьи заключается в представлении опыта гражданско-патриотического воспитания студентов средствами проектной деятельности в процессе проведения олимпиады, посвященной Году защитника Отечества.

Рассмотрим, как происходит формирование базовых ценностей российской нации в воспитательной работе со студентами Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова

(НГЛУ). Прежде всего, считаем необходимым остановиться на развитии у студентов уважительного отношения к таким ценностным константам российской нации, как защита Отечества и патриотизм. Как известно, деятельностный аспект является приоритетным в формировании ценностей. В этой связи считаем целесообразным обратиться к опыту проведения Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике, психологии и методике преподавания иностранных языков в НГЛУ в декабре 2025 – январе 2026 года. Следует отметить, что данная олимпиада проводится ежегодно и носит тематический характер. В 2025–2026 учебном году она была посвящена Году защитника Отечества и 80-летия Победы в Великой Отечественной войне.

В качестве задания на отборочный тур перед студентами была поставлена задача по созданию информационно-исследовательского проекта о героях специальной военной операции (СВО) своего региона. Продуктом проектной деятельности являлась разработка внеурочного воспитательного мероприятия патриотической направленности с включением информации о герое СВО для обучающихся определенной возрастной группы.

В качестве основных критериев оценки результативности проектной деятельности выступили:

1. Воспитательная ценность мероприятия в контексте гражданско-патриотического воспитания;
2. Полнота представления информации с привлечением Интернет-ресурсов, СМИ, музейных цифровых архивов;
3. Творческий подход к выбору формы проведения мероприятия с включением интерактивных и креативных заданий;
4. Учет возрастных особенностей обучающихся с акцентом на особенности восприятия современных школьников;
5. Корректность оформления с адекватным подбором иллюстративного материала.

Участники Олимпиады представили разнообразные проекты, отличающиеся высокой степенью социальной значимости, продуманности и

творческого воплощения. Особенно ценным был факт наличия в проектах регионального материала, так как команды представляли различные регионы Российской Федерации, включая национальные республики: Саха, Мордовия, Татарстан. Тем самым подчеркивалось единение всех народов нашей великой страны в защите национальной безопасности.

Подвиг Александра Гаврильевича Колесова, Героя России из Якутска, командира добровольческого отряда «Боотур» был с особой гордостью представлен студентами Северо-Восточного федерального университета.

Проект «Жизнь, отданная за товарищей», посвященный подвигу Давида Малыйкина из Республики Мордовия, отличался невероятным драматизмом.

Семейная история Миразыма и Рената Исмаиловых из Республики Мордовия «Батя и Татарин – сила отцовства на передовой» явилась ярким примером значимости семейных ценностей для совершения гражданского подвига.

История врача из Арзамаса Нижегородской области Александра Филатова, спасающего жизни бойцов в зоне специальной военной операции, нашла отражение в проекте студентов Нижегородского государственного лингвистического университета.

Рассказы о героях Калужской области «Тихие шаги большого подвига» и «За наших: герои нашего времени» отличались трогательностью и проникновенностью.

В проекте студентов Казанского (Приволжского) федерального университета «Героизм как выбор: от поступка к подвигу» были представлены истории жизни и подвига Героев России из Татарстана, участников СВО, Дамира Исламова, Равиля Габдрахманова, Дамира Гилемханова.

Проект «Героем может стать каждый», подготовленный студентами Нижегородского государственного лингвистического университета, также раскрывает подвиг Героя России, командира танка Варужана из нижегородского полка. Особой социальной значимостью отличается история о Цехе 52 –

сообществе волонтеров из Нижнего Новгорода, помогающих нашим бойцам на передовой.

Приведем пример проекта, подготовленного командой Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова. Студенты разработали внеурочное воспитательное мероприятие «Герои современности» для учеников 6 класса. Цель мероприятия заключалась в формировании у воспитанников понимания патриотизма как личной ответственности. Направленное на становление активной гражданской позиции, воспитательное мероприятие отличалось содержательной ценностью. В качестве примера была использована реальная история участника СВО Александра Филатова, главного врача районной больницы из Арзамаса. Таким образом, в сознании обучающихся формировалось чувство гордости за малую родину как основа патриотизма.

На первом этапе мероприятия обучающиеся объясняли выбор символа, который они ассоциируют с героизмом. Затем ученики рассуждали о поступках, свидетельствующих о проявлениях героизма. Наконец, воспитанники приняли заинтересованное участие в дискуссии о качествах, помогающих человеку совершать геройские поступки.

В дальнейшем проводилась работа с ассоциациями к слову «герой». Выполнение данного задания было направлено на то, чтобы подвести учеников к рассуждению о героях в реальной жизни. Далее обучающиеся приводили личные примеры, описывая людей из ближайшего окружения, которых они считают героями.

В основной части мероприятия вниманию учеников был представлен рассказ-репортаж о герое СВО из Нижегородского региона – враче Александре Филатове, спасающем жизни бойцов на передовой. В презентации раскрывались этапы жизненного пути Александра Филатова: его работа в тылу и зоне СВО, организованное им обучение военнослужащих, награды героя.

В заключительной части мероприятия ученики писали письма с добрыми пожеланиями солдатам на фронт, сопровождая их рисунками. Письма учеников

вместе с гуманитарным грузом будут отправлены участникам специальной военной операции.

Ценность данного мероприятия заключается в раскрытии важных аспектов патриотического воспитания на доступных ученикам 6 класса примерах; грамотном использовании образовательных технологий, позволяющих максимально учитывать возрастные особенности воспитанников; обращении к региональному компоненту для раскрытия подвига героя СВО.

Таким образом, разработанный студентами проект в полной мере соответствовал заявленным критериям и заслужил высокую оценку со стороны жюри Олимпиады как яркий пример мероприятия, раскрывающего патриотические ценности. Разработка мероприятий подобного рода вносит значимый вклад в воспитание у студентов чувства гордости за свою страну и национальных героев современности.

Командный конкурс «Памяти павших будем достойны» предполагал презентацию достижений университета в контексте сохранения исторической памяти, а также рассказ о студентах и преподавателях вуза, приближавших Победу в годы Великой Отечественной войны.

При подготовке данного задания была использована форма проектной деятельности – вебквест. Являясь проблемным заданием, вебквест предусматривает обращение к Интернет-ресурсам для поиска необходимой информации. Студенты, готовившие проект о героическом прошлом вуза в годы Великой Отечественной войны и современных достижениях образовательной организации, были разделены на три группы.

Первая группа включала историков и архивистов, которые работали с информационными ресурсами, материалами музея, фотодокументами. Их задача состояла в освещении вклада работников вуза в дело Великой Победы.

Вторая группа состояла из представителей студенческих молодежных объединений. Они готовили презентацию о культурно-образовательных центрах, международной деятельности вуза, участии в патриотических мероприятиях и волонтерском движении.

Третья группа была представлена фотографами, музыкантами, оформителями, которые занимались подбором иллюстративного материала, военных песен, видеозарисовок.

Тем самым, использование цифровых ресурсов носило более направленный, структурированный характер, обеспечивая качественное создание презентации для конкурса.

Индивидуальный конкурс Олимпиады «Я помню! Я горжусь!» заключался в освещении участником одной из следующих тем: «Мой город в годы Великой Отечественной войны», «История семьи в истории страны», «Навеки в памяти народной». Таким образом, духовно-нравственные и культурно-исторические ценности, связанные с защитой Отечества, находили своеобразное преломление в теме исторической памяти и семейных историях студентов. Личностно-ориентированный характер выступлений свидетельствовал об осознании студентами важности бережного отношения к героическому прошлому предков.

Олимпиадное движение обладает высоким содержательным потенциалом для реализации как групповых, так и индивидуальных проектов студентов, раскрывая ценности патриотизма и защиты Отечества. Федеральный уровень Олимпиады позволил обеспечить информационный обмен между вузами-участниками, свидетельствующий о важности формирования духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Перспективы исследования заключаются в проведении подобной работы, посвященной празднованию Года единения народов России в целях сохранения культурно-исторического наследия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенова Д. М., Афонин М. В., Кудрявцев С. А. Ценности в структуре гражданской идентичности: понятие и инструменты // Политконсультант. 2023. Т. 3. № 1. URL: https://politicjournal.ru/PDF/04PK123.pdf (дата обращения: 8.02.2026).

2. Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на

период до 2036 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615 (дата обращения: 7.02.2026).

Пыхина Н. В. Олимпиада как форма гражданско-патриотического воспитания студентов

Аннотация. Цель исследования заключается в описании опыта гражданско-патриотического воспитания студентов вуза средствами проектной деятельности. Олимпиада, посвященная Году защитника Отечества, обладает высоким потенциалом для реализации групповых и индивидуальных проектов, раскрывающих ценности патриотизма.

Ключевые слова: ценности, патриотизм, проектная деятельность, гражданская идентичность, студенческая олимпиада.

Pykhina N. V. Olympiad as a form of civil and patriotic education of students

Abstract. The purpose of the study is to describe the experience of civil and patriotic education of university students by means of project activities. The Olympiad dedicated to the Year of the Defender of the Fatherland has a high potential for implementing group and individual projects that reveal the values of patriotism.

Keywords: values, patriotism, project activities, civil identity, student Olympiad.

Юлия Алексеевна Самарханова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 37.068

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Волонтерская деятельность в современном мире выступает не только как инструмент решения острых социальных задач, но и как фундаментальный фактор развития гражданского общества и гармонизации личностного потенциала. Обращаясь к генезису понятия «волонтерство», стоит отметить существенные различия в подходах отечественных и зарубежных исследователей.

В западной традиции, начало которой было положено трудами Э. Берна и системными исследованиями гражданской активности в США и Европе, волонтерство (от лат. voluntarius – добровольный) рассматривается как форма социального служения, основанная на принципе безвозмездности и направленная на производство общественных благ [1, с. 320]. Зарубежные авторы акцентируют внимание на понятии «социальный капитал», где волонтерство выступает связующим звеном между различными социальными группами.

В отечественной литературе, представленной трудами И. Д. Зверева, Е. А. Гришновой и др., волонтерство традиционно связывается с понятиями милосердия, альтруизма и добровольчества, имеющими глубокие корни в духовной традиции России. Современные российские исследователи подчеркивают педагогический аспект данной деятельности, определяя ее как форму самореализации личности через социально значимую активность [2, с. 156].

Современное состояние волонтерского движения в России характеризуется фазой активной институционализации и стремительного количественного роста. Согласно данным Агентства стратегических инициатив

и последних социологических опросов, вовлеченность населения в волонтерские практики вышла за рамки узких профессиональных сообществ и охватила практически все возрастные и социальные страты [5, с. 68]. Этому способствовало принятие ключевых нормативно-правовых актов, в частности Федерального закона «О волонтерской деятельности в Российской Федерации», который закрепил правовой статус добровольца и определил формы государственной поддержки [7]. Сегодня в стране выделяется несколько доминирующих направлений: социальное волонтерство (помощь пожилым и инвалидам), экологическое, событийное, медицинское (волонтеры-медики) и корпоративное волонтерство. Особое место в системе отечественного волонтерства занимает цифровая трансформация – появление единых платформ, упрощающих поиск проектов и фиксацию волонтерского опыта, что делает участие в социально значимых инициативах доступным и прозрачным для широких масс.

Рассматривая волонтерство как социально-педагогическую проблему, необходимо выделить его роль в формировании личностных качеств индивида. Для участника волонтерской деятельности становится уникальной площадкой неформального образования. В процессе взаимодействия с различными социальными категориями у человека развиваются такие «мягкие навыки» (soft skills), как эмпатия, коммуникативная гибкость, лидерство, умение работать в команде и принимать решения в условиях неопределенности. С точки зрения гуманистической психологии и теории А. Маслоу, безвозмездная помощь окружающим способствует удовлетворению высших потребностей личности в самоактуализации и признании [4, с. 352]. Для молодых людей волонтерство зачастую выполняет функцию «социального лифта» и профессиональной пробы, позволяя на практике применить теоретические знания и осознать свою гражданскую ответственность. Таким образом, личностный рост в волонтерской среде происходит через преодоление внутренних барьеров, развитие субъектности и расширение ценностно-смысловой сферы сознания.

Параллельно с личностной трансформацией волонтерство оказывает колоссальное влияние на общественное благополучие. Социальная значимость этого феномена заключается в создании системы горизонтальных связей, которые компенсируют недостатки рыночных и государственных механизмов распределения благ. Волонтерские организации оперативно реагируют на локальные кризисы, будь то природные катаклизмы или гуманитарные вызовы, обеспечивая адресность и высокую эффективность помощи. Важнейшим аспектом благополучия общества является снижение социальной напряженности: волонтерство способствует интеграции маргинализированных слоев, развивает культуру толерантности и доверия между незнакомыми людьми. Когда значительная часть граждан осознанно тратит свое время и ресурсы на благо других, в обществе формируется устойчивая этическая среда, в которой взаимопомощь становится нормой, а не исключением.

Подводя итог, отметим, что волонтерство выступает фундаментом социальной устойчивости, трансформируя пассивное потребление социальных услуг в активное гражданское созидание, что напрямую коррелирует с качеством жизни и психологическим климатом в государстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. О. Гражданское общество и волонтерство: печатное издание. М. : Прогресс, 2015. 320 с.

2. Гришнова Е. А. Волонтерство как технология социализации личности: учеб. пособие. СПб. : СПбгуп, 2020. 156 с.

3. Зверев И. Д. Волонтерство в России: история и современность: монография. М. : РГГУ, 2018. 248 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность: печатное издание. СПб. : Питер, 2003. 352 с.

5. Отчет Агентства стратегических инициатив «Индекс развития волонтерства в России – 2023». Текст: электронный URL : https://asi.ru/library/main/2023-year/ (дата обращения: 09.02.2026).

6. Тихонова Н. В. Социология волонтерства // СоцИц. 2021. № 5. С. 45–56.

7. Федеральный закон «О волонтерской деятельности в Российской Федерации» № 135-ФЗ (ред. от 30.12.2020) // Собрание законодательства РФ. 2021. № 1 (ч. I). Ст. 1.

Самарханова Ю. А. Волонтерство как социально-педагогическая проблема

Аннотация. Волонтерская деятельность трактуется как фактор гармонизации личностного потенциала и гражданского общества. В работе прослеживается эволюция понятия в зарубежной и отечественной традициях с акцентом на педагогический аспект. Анализируется институционализация в России: нормативная база, рост участия, направления (социальное, экологическое, медицинское), цифровые платформы. Выделяется роль в неформальном образовании (soft skills, самоактуализация по Маслоу), профессионализации молодежи и общественном благополучии – толерантность, горизонтальные связи, социальная устойчивость.

Ключевые слова: волонтерство, гражданское общество, социальный капитал, soft skills, самоактуализация, институционализация.

Samarkhanov Yu. Volunteering as a Social and Pedagogical Problem

Abstract. Volunteering is interpreted as a factor in the harmonization of personal potential and civil society. The evolution of the concept is traced in foreign and domestic traditions, with an emphasis on the pedagogical aspect. The institutionalization in Russia is analyzed: regulatory framework, increased participation, areas (social, environmental, medical), digital platforms. The role in informal education (soft skills, Maslow's self-actualization), youth professionalization, and public welfare is highlighted – tolerance, horizontal connections, social sustainability.

Keywords: volunteering, civil society, social capital, soft skills, self-actualization, institutionalization.

НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алексей Юрьевич Бабенко

Научный руководитель: канд. пед. наук. доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.01.(091)

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ

Актуальность данной темы состоит в том, что современное образование по-прежнему черпает идеи из трудов выдающихся педагогов-классиков, которые заложили фундаментальные основы различных направлений педагогики и методического инструментария. В частности, труды К. Д. Ушинского и В. А. Сухомлинского актуальны благодаря своим акцентам на гуманизме, практической применимости знаний и индивидуальном подходе к ребенку, инклюзивности и доступности обучения.

Цель данной статьи – проанализировать, как идеи педагогов-классиков реализуются в системе современного образования.

Русский педагог К. Д. Ушинский, живший в XIX веке, работая в школе и имея неоценимый педагогический опыт, разработал на практике идеи, актуальные для современного образования. Рассмотрим основные из них, базируясь на работах современных авторов.

Нельзя не согласиться с авторами статьи «Наследие педагога К. Д. Ушинского в современной образовательной системе» А. Н. Александровой и М. В. Шуваловой, что сегодня принцип индивидуализации воплощается в персонализированном обучении, где педагоги адаптируют программу и методики под каждого ребенка, что способствует лучшим результатам, самостоятельности и креативности. Ушинский считал, что каждый ребенок уникален, и обучение должно быть ориентировано на его потребности. В современной образовательной системе этот принцип реализуется через

разделенный подход к обучению, где учитель адаптирует материал и методы под потребности каждого ученика.

Исследователи А. Н. Александрова и М. В. Шувалова полагают, что такие идеи, как народность образования, духовно-нравственное воспитание, чувство долга, гражданская ответственность и патриотизм нашли свое продолжение в творчестве и работе нынешних педагогов и ученых, подчеркивая, что в рамках данного воспитательного процесса необходимо прививать уважение к культурным традициям, стимулировать личную ответственность за саморазвитие, а также культивировать гражданскую активность и солидарность [1, с. 13].

К. Д. Ушинский подчеркивал, что для педагога критически важно непрерывное саморазвитие. Он должен систематически расширять свой кругозор, совершенствовать профессиональные навыки и постоянно вовлекаться в процессы самообразования и личностного роста. «Учитель учит до тех пор, пока учится сам», – писал К. Д. Ушинский [3].

Еще одним значимым ресурсом для современных учителей являются педагогические подходы и методология В. А. Сухомлинского, великого советского педагога-классика XX века, многие идеи которого актуальны для современного образования. Подходы к реализации идей В. А. Сухомлинского в современном образовании отражены в статье А. С. Давыдовой «Педагогический гений Сухомлинского и его наследие для будущих поколений». Одна из важных идей – идея о ценности личности. В. А. Сухомлинский считал, что каждый ребенок уникален и имеет свой собственный потенциал, который нужно развивать и раскрывать. Сегодня идеи В. А. Сухомлинского как никогда актуальны в системе школьного образования, так как они легли в основу современных педагогических принципов и подходов: гуманность и индивидуальный подход, развитие самостоятельности и ответственности, обучение через игру, личностно-ориентированный подход, метод «живого слова» – обучение с использованием сказок, историй, метафор.

Использование различных методов и приемов обучения. В. А. Сухомлинский применял игры, дискуссии, творческие задания, что помогало создавать интерес к учебным предметам и развивать творческий потенциал учеников.

Экологическое воспитание в современных школах базируется на идеях В. А. Сухомлинского.

А. С. Давыдова отмечает, что Василий Александрович Сухомлинский подчеркивал значимость диалога между учителем и учеником, а также коллективной работы учащихся. Сегодня эти принципы приобретают особую актуальность в образовании, поскольку развитие социальных и коммуникативных компетенций напрямую зависит от сотрудничества и эффективного общения [2].

Таким образом, несмотря на модернизацию современного образования, неизменными остаются такие ценности наследия К. Д. Ушинского и В. А. Сухомлинского, как трудовое и патриотическое воспитание, приобщение к родному языку и культуре, бережное отношение к природе и т.д. Можно с уверенностью сказать, что идеи педагогов-классиков служат источником вдохновения и знаний для современных педагогов и ученых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова А. Н., Шувалова М. В. Наследие педагога К. Д. Ушинского в современной образовательной системе. – Текст: электронный // Научное наследие отечественных педагогов и его роль в современном образовании. URL : https://kpfu.ru/portal/docs/F1562484464/Sbornik_Nauchnoe_nasledie.pdf#page=13&zoom=100,72,184 (дата обращения: 04.02.2026)

2. Давыдова А. С. Педагогический гений Сухомлинского и его наследие для будущих поколений. – Текст: электронный // Центр развития педагогики. URL : https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/545529-pedagogicheskij-genij-suhomlinskij-i-ego-nasl (дата обращения: 05.02.2026)

3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. В 2-х т. Т.1. Москва : Педагогика, 1974. 584 с.

Бабенко А. Ю. Современное образование как наследие педагогов-классиков

Аннотация. В публикации рассмотрены вопросы влияния идей и подходов к воспитанию и обучению педагогов-классиков на современное образование, проанализирована актуальность педагогического наследия. Среди основных идей ученых-педагогов рассмотрены индивидуальное образование, гуманистическое и духовно-нравственное воспитание, а также непрерывность образования, значимость диалога между учеником и учителем, саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: педагоги-классики, педагогическое наследие, непрерывность образования, саморазвитие.

Babenko A. Yu. Modern education as a legacy of classical educators

Abstract. The publication examines the impact of ideas and approaches to the upbringing and training of classical teachers on modern education, analyzes the relevance of the pedagogical heritage. Among the main ideas of scientists and teachers, individual education, humanistic and spiritual and moral education, as well as the continuity of education, the importance of dialogue between student and teacher, self-development and self-improvement are considered.

Keywords: classic teachers, pedagogical heritage, continuity of education, self-development.

Мария Юрьевна Боброва

Научный руководитель: канд. пед. наук. доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 371.4:37.035.3

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Рассматриваемый нами вопрос является актуальным, поскольку в воспитании и образовании детей в основном делается упор на развитие детей через компьютер, интернет и другие современные возможности. Труд перестает цениться и применяться в образовании человека. Современная педагогическая реальность сталкивается с серьезным вызовом: при высоком уровне интеллектуализации и цифровизации образования наблюдается дефицит нравственной зрелости и социальной ответственности подрастающего поколения. Мы часто видим проявления инфантилизма, потребительского отношения к жизни и неспособности к созидательной деятельности. В погоне за академическими успехами и развитием «soft skills» из поля зрения часто выпадает трудовое воспитание, которое нередко сводится к формальному самообслуживанию. В этом контексте обращение к наследию Василия Александровича Сухомлинского, видевшего в труде не просто обязанность, а мощнейший духовный стержень развития личности, становится особенно актуальным. Проблема заключается в необходимости переосмысления категории «труд» в современном образовании: от утилитарного понимания к труду как инструменту самопознания и нравственного становления.

Цель публикации – показать, какую важную роль играет труд в образовании и становлении ученика как полноценной личности.

Трудовое воспитание у В. А. Сухомлинского – не отдельная линия, а интегративный инструмент формирования целостной личности. Труд важен потому, что соединяет знание и действие, формируя опыт ответственности за результат. Реальный результат труда формирует устойчивую ответственность и

уважение к качеству. Педагогическая поддержка важнее принуждения: давление разрушает гуманистический смысл трудового воспитания [4, с. 28; 195; 210; 215].

Центральное условие эффективности труда – личностный смысл: ребенок должен понимать, кому и зачем полезно дело. Механизмы влияния труда включают ценностно-смысловой, волевой, эмоционально-нравственный, социально-коммуникативный и интеллектуально-практический компоненты [1, с. 48; 65]. Эффективное трудовое воспитание требует системности, связи с жизнью, уважительной атмосферы и рефлексии [1, с. 94].

Нравственная направленность труда воспитывает человечность: заботу, эмпатию, уважение к людям. Волевое развитие в труде происходит через навыки саморегуляции: начать, продолжать, завершить, исправить. Без рефлексии труд превращается в формальность и теряет воспитательный потенциал [5, с. 159; 169; 176].

Коллективный труд создает пространство сотрудничества и гражданского поведения. Социальные навыки формируются через распределение ролей, совместное планирование, разрешение конфликтов, взаимную ответственность [3, с. 92; 115].

Интеллектуальная составляющая труда проявляется в планировании, анализе ошибок и поиске решений. Риски формализации (отчетность, «наказание трудом», унижение) прямо противоречат подходу Василия Александровича Сухомлинского. Современная школа может развивать идеи В. А. Сухомлинского через проектный труд, социальное волонтерство, экологические практики и школьное самоуправление при соблюдении этики и безопасности [4, с. 188; 238; 365]. *Пример применения идей в современном контексте.* Трудовые поручения должны быть не «замещением наказания», а социально значимой деятельностью; наказание трудом разрушает смысл труда [4, с. 190].

Труд в педагогике В. А. Сухомлинского – это средство воспитания достоинства ребенка: через «я сделал» формируется «я способен» и «я нужен». Уважение к труду начинается с уважения к человеку труда; поэтому педагог обязан демонстрировать ценностное отношение к любому полезному делу [1,

с. 58]. Воспитательный эффект труда усиливается, когда ребенок видит адресата пользы: конкретного человека, класс, школу, сообщество. В. А. Сухомлинский связывает трудовое воспитание с нравственным выбором: ребенок учится делать «как надо», даже когда никто не контролирует. Труд способствует профилактике инфантильности: ребенок осваивает роль «участника общего дела», а не только потребителя услуг [5, с. 143; 170; 198].

Важный результат трудового воспитания – развитие ответственности за общее пространство (школьная территория, класс, природа вокруг). Педагогическая позиция в трудовом воспитании – партнерство: учитель не «надзиратель», а организатор смысла, поддержки и безопасных условий [4, с. 45; 255].

Труд формирует бережливость как ценность: экономное отношение к вещам, материалам, времени, усилиям других людей [2, с. 134]. Успешный трудовой опыт снижает тревожность и повышает самоэффективность: ребенок получает доказательство, что может справляться с задачами.

Ключевое условие гуманистического труда – добровольное внутреннее принятие цели; внешнее принуждение допустимо лишь в рамках дисциплины и ответственности, но не как унижение [3, с. 98]. В системе В. А. Сухомлинского труд тесно связан с воспитанием сердца: сопереживание, благодарность, тактичность формируются через помощь и заботу.

Анализ педагогического наследия В. А. Сухомлинского позволяет сделать вывод, что в его теории труд выступает как системообразующий фактор формирования личности. Это инструмент, который связывает воедино:

1) интеллект (через развитие моторики и технического мышления);

2) нравственность (через заботу о людях и бескорыстие);

3) эмоциональную сферу (через чувство гордости за созданное и чувство красоты).

В. А. Сухомлинский доказал, что без трудового воспитания невозможно вырастить не просто специалиста, но и человека [4].

Перспективы дальнейшего развития данного направления лежат в плоскости адаптации идей В. А. Сухомлинского к цифровой эпохе. Необходимо искать ответы на вопросы: как трансформируется понятие «ручного труда» в мире гаджетов? Как применить принципы «ум на кончиках пальцев» в робототехнике и программировании? Как сохранить нравственный аспект труда (волонтерство, социальные проекты) в условиях рыночной экономики? Исследование этих аспектов позволит вернуть педагогике утраченный баланс между обучением и воспитанием.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что труд нужен в школьном образовании как метод воспитания и становления личности ребенка. Труд учит ребенка работать в коллективе, чувствовать свою значимость в обществе. Ученик начинает бережно относиться ко всему, потому что начинает понимать ценность труда человека, природы. Появляются какие-то духовные и материальные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М. : АПН РСФСР, 1959. 439 с.

2. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). М. : Педагогика, 1990. 288 с.

3. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М. : Молодая гвардия, 1975. 240 с.

4. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. М. : Просвещение, 1969. 396 с.

5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1971. 335 с.

Боброва М. Ю. Трудовое воспитание как инструмент формирования целостной личности в теории В. А. Сухомлинского

Аннотация. В статье актуализируется проблема снижения нравственной зрелости и социальной ответственности современной молодежи в условиях цифровизации образования. Анализируется педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, в котором труд рассматривается не как утилитарная обязанность, а как системообразующий фактор духовного развития. Целью работы является раскрытие механизмов взаимосвязи трудового воспитания с формированием качеств ребенка. Сделан вывод о необходимости адаптации принципов трудового воспитания к реалиям цифровой эпохи для гармоничного развития личности.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, трудовое воспитание, целостная личность, нравственное развитие, педагогическое наследие, интеллект, духовность.

Bobrova M. Y. Labor education as a tool for forming a holistic personality in V.A. Sukhomkinsky's theory

Abstract. The article actualizes the problem of declining moral maturity and social responsibility among modern youth in the context of education digitalization. It analyzes the pedagogical heritage of V.A. Sukhomlinsky, where labor is viewed not as a utilitarian duty but as a system-forming factor of spiritual development. The work aims to reveal the mechanisms interconnecting labor education with the formation of a child's qualities. It is concluded that labor education principles need adaptation to the digital era realities for harmonious personality development.

Keywords: V. A. Sukhomlinsky, labor education, holistic personality, moral development, pedagogical heritage, intellect, spirituality.

Евгения Ивановна Бражник

г. Санкт-Петербург, Россия

УДК 371

НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ КОНЦА XX ВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Постановка проблемы. Педагоги-новаторы 80-х годов XX века объединились вокруг идей «педагогики сотрудничества» и заложили то основание гуманистической парадигмы в российском образовании, которое значимо и должно найти продолжение развития в настоящее время.

Новаторы выступали против авторитарно-императивной педагогики своего времени. Их объединяли общие принципы:

- гуманность и оптимизм. Вера в возможности каждого ребенка, уважение его личности, создание доброжелательной воспитывающей образовательной среды;

- сотрудничество: учитель и ученик – партнеры, идущие вместе к знанию;

- ориентация на практику. Все новые педагогические идеи были проверены в реальной школьной практике в городских и сельских школах;

- общедоступность педагогических идей. Они стремились делиться теоретическими идеями и своим педагогическим опытом через книги, телепередачи и встречи с учителями, чтобы их методы, которые получали реальные хорошие образовательные результаты, мог использовать каждый желающий педагог.

Проблема нашего исследования – выявить, насколько значимыми остаются идеи педагогов – новаторов конца XX века в современной школе.

Анализ исследований в публикациях показал, что в современной системе образования идеи педагогов-новаторов были частично институционализированы и нашли отражение в ключевом нормативном документе – в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012). Современные образовательные стандарты (ФГОС) во многом также созвучны с принципами педагогов-новаторов,

закрепляя право учителя на методическую свободу и диалоговый формат отношений с учениками.

Однако применение наследия педагогов-новаторов в массовой школьной практике имеет противоречивый характер. Гуманные и результативные методики воспитывающего обучения остаются золотым фондом отечественной педагогики и актуальны в современных условиях, но используются недостаточно [7]. Однако учет этих методик особенно важен, когда ведется поиск инновационных педагогических технологий в современном образовательном процессе. Несмотря на диссертационное исследование Мухина М. Л. «Гуманистическая направленность систем обучения учителей-новаторов второй половины XX-го столетия» (2011) [6], и на ряд других исследований [1; 2; 3], где упоминаются идеи педагогов-новаторов, глубокого научного анализа и массового внедрения их педагогических идей в практику российской школы не произошло. Требуется переосмысление их практического опыта в настоящее время и особенно распространение их наследия в содержании образования в современных педагогических университетах.

Цель статьи – показать значение идей педагогов-новаторов для развития инновационных процессов в современном обучении и воспитании.

Основные результаты исследования

В 2022 году «Учительская газета» инициировала серьезное обсуждение о возвращении к наследию педагогов-новаторов. Речь идет о статьях Л. Наумова «Своих не забываем. Ренессанс отечественной педагогики» (№30 от 26 июля 2022), В. Фертмана «Посмотреть назад и удивиться. Современные педагогические технологии на многолетнем фундаменте» (№ 30 от 26 июля 2022), А. Иоффе «Педагогическая память – потенциал современного развития образования, но не его границы» (№ 33 от 16 августа 2022). В них говорилось о том, что идеи новаторов об опорах, об опережении, о крупных блоках, о самоанализе, о трудной цели, о коллективном творческом воспитании являются значимыми для современности в целях достижения высокого качества образования школьников.

Ключевые идеи новаторов были в свое время объединены в общий «Манифест педагогики сотрудничества», опубликованный в 1986 году в «Учительской газете». Каждый из педагогов-новаторов внес свой неповторимый вклад в педагогическую практику.

Шаталов В. Ф. – опорные сигналы и блочное обучение. Система конспектов-схем, укрупненных блоков информации, опережающее обучение. Современные аналоги – майнд-карты, инфографика, визуализация, методы ускоренного обучения, онлайн-курсы.

Лысенкова С. Н. – перспективно-опережающее обучение. Постепенное введение сложных тем, комментированное управление. Современные аналоги – методики «перевернутого класса», дифференцированное и индивидуальное обучение, профилактика учебных пробелов.

Ильин Е. Н. – преподавание литературы как этики и искусства общения. Воспитание через предмет, диалог, постановка проблемных вопросов. Современные аналоги – ценностно-ориентированное образование, дискуссионные клубы, развитие критического мышления.

Волков И. П. – развитие творческих способностей. Уроки творчества, проектная деятельность, создание условий для раскрытия талантов каждого ребенка. Современные – аналоги: проектная и исследовательская деятельность в школе, «Точки роста», кванториумы, система дополнительного образования.

Иванов И. П., Караковский В. А. – методика коллективных творческих дел (КТД). Воспитание через совместную заботу и творчество детей и взрослых, самоуправление. Современные аналоги – командообразующие активности, волонтерские движения, развитие школьного самоуправления.

Семья Никитиных – педагогика семейного воспитания и раннего развития. Развитие способностей детей через игровую среду и совместный труд. Современные аналоги – популярные методики раннего развития, осознанное родительство, образовательные игры и конструкторы.

В своем исследовании мы обратились к идеям гуманной педагогики Амонашвили Ш. А., доктора психологических наук, академика АПН СССР,

профессора. Педагогическая система Шалвы Александровича – это целостная философия воспитания и обучения, известная как «гуманно-личностная педагогика». Ее идеи – отказ от авторитаризма, оценок и сравнения детей; вера в силы ребенка, ориентация на его личность. Основа гуманной педагогики – безусловная любовь к ребенку со стороны родителей и учителей и вера в его безграничные возможности.

Размышляя о гуманной педагогике, Амонашвили Ш. А. пишет, что детство является особой миссией для себя и для людей. «*Не хочу фатализировать жизнь каждого отдельного человека среди людей. Но с определенной точки зрения можно утверждать, что неповторимость каждого отдельного индивида определяется неповторимостью его миссии в жизни, в обществе. Мне как педагогу нужен такой постулат для того, чтобы понять свою участь не только в судьбе этого конкретного ребенка, но и в судьбе людей, а может быть, и целого общества, может быть, и всей планеты, в жизни и судьбы которых войдет мой воспитанник. Мне нужно постичь также смысл моей педагогической деятельности. По моему убеждению, он заключается в том, чтобы помочь ребенку раскрыться и понять себя для самого себя, для окружающих его людей, для человечества*» [3, с. 5].

Суть педагогической концепции Амонашвили Ш. А.:

- каждый ребенок есть уникальная личность, несущая в себе особую миссию. Взрослый – его помощник и соратник;

- природосообразность развития: ребенок развивается по своим внутренним законам; обучение и воспитание должно следовать за природой ребенка, а не ломать ее;

- педагогика сотрудничества: отношения «ребенок-взрослый» строятся на доверии, сотрудничестве и сотворчестве, без авторитаризма и страха;

- оценка – это инструмент роста достижений ребенка: отказ от традиционных отметок как инструмента принуждения и сравнения детей;

- воспитание добротой: воспитание происходит через красоту, добро, культурные образцы и личный пример взрослого – родителя, учителя;

- учитель – «духовный наставник», который любит детей, постоянно развивается сам и верит в свое призвание.

Современные аналоги практического воплощения педагогических идей Амонашвили Ш. А. в школе:

- изучение учителем интересов и особенностей каждого ребенка, избегание «натаскивания» под общий стандарт;
- создание «стимулирующей среды» для развития, а не жесткого учебного плана;
- совместное планирование уроков с детьми, диалог вместо монолога, общие проекты;
- ставится развернутая качественная оценка, проводятся «уроки духовной жизни», помощь в самопознании ребенка;
- чтение классики, обсуждение нравственных тем, эстетика школьного пространства;
- работа учителя над собой, творческий подход к урокам.

Амонашвили Ш. А. создал конкретную образовательную систему – «Школу Жизни», где его идеи воплощены в следующем:

- уроки-общения: урок строится как живой диалог, где рождается смысл, а не просто передаются знания;

- произведения: учебные материалы – это не сухие тексты, а «произведения», несущие красоту и мудрость (художественные тексты, задачи с глубоким смыслом);

- образовательная среда: школа становится центром культуры и добра, где все – от интерьера до расписания – работает на развитие личности;

- сотрудничество с родителями: родители – полноправные участники образовательного процесса, школа помогает им в осознанном и компетентностном родительстве.

Идеи Амонашвили Ш. А. нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые провозглашают личностно-ориентированный подход. В массовой школе его идеи чаще

применяются фрагментарно (отдельными педагогами-энтузиастами). Полная реализация требует кардинального пересмотра школьной системы (отказ от жесткой оценки, изменение роли учителя).

Сегодня идеи Амонашвили Ш. А. особенно востребованы в контексте развития системы воспитания школьников, борьбы с буллингом, формализмом в системе школьного образования, профессиональным выгоранием учителей. Он предлагает духовно-нравственную альтернативу воспитания школьников.

Система педагогических идей Амонашвили – это нравственный выбор, требующий от учителя и родителей огромной внутренней работы и саморазвития [2]. В настоящее время «Клуб Семьи Амонашвили» организует просветительские психолого-педагогические семинары для родителей о гуманной педагогике: от родителей в первую очередь зависит жизнь и судьба ребенка, развитие его характера.

Выводы исследования. Педагоги-новаторы 80-90-х годов заложили основы современной российской школы, центром которой должна стать личность ребенка, а главным методом обучения и воспитания – сотрудничество. Их идеи не только не устарели, но появились близкие к ним в школе новые педагогические технологии и термины: индивидуализация, персонализация, персонификация образовательного процесса.

Основная идея из наследия педагогов-новаторов, важная для современности, заключается в следующем: любые полезные инновации в образовании начинаются с изменения позиции учителя и атмосферы в классе в направлении гуманной педагогики, что и доказали они своим педагогическим опытом. Труды советских педагогов-новаторов требуют нового прочтения и осмысления в современных условиях как будущими и настоящими учителями, так и родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирханов А. М., Сушкова В. В. Характеристика ведущих идей педагогов-новаторов в 80-90 годах XX века // Наука и современность. 2016.

№ 43. – С. 118–122. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25600785 (дата обращения 28.01.2026).

2. Амонашвили Ш. А. Исповедь отца к сыну: https://www.rulit.me/books/ispoved-otca-synu-read-231701-1.html?ysclid=mkxw5kdojc607645505 (дата обращения 28.01.2026).

3. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с. Режим доступа: https://www.rulit.me/books/razmyshleniya-o-gumannoj-pedagogike-read-1005770-5.html (дата обращения 28.01.2026).

4. Богуславский М. В. Феномен Ш. А. Амонашвили (К 80-летию со дня рождения) // Проблемы современного образования. 2011. №1. С. 26–41. Pehttps://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sh-a-amonashvili-k-80-letiyu-so-dnya-rozhdeniya (дата обращения 28.01.2026).

5. Копылова Н. А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 19. № 45. С. 367–373. – https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12833309 (дата обращения 28.01.2026).

6. Мухин М. Л. Гуманистическая направленность систем обучения учителей-новаторов второй половины XX-го столетия: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. канд. пед. наук, 2011. 21 с. URL: file:///C:/Users/Евгения/Desktop/МОИ%20статьи%202026/Горловка%20февраль%2026/autoref-gumanisticheskaya-napravlennost-sistem-obucheniya-uchitelei-novatorov-vtoroi-poloviny-xx-go-.pdf (дата обращения 28.01.2026).

7. Свет учения: как педагоги-новаторы изменили образование. – Режим доступа: https://наука.рф/journal/svet-uchenya-kak-pedagogi-novatory-izmenili-obrazovanie/ (дата обращения 28.01.2026).

Бражник Е. И. Наследие педагогов-новаторов конца XX века в современном обучении и воспитании

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было изучение значения идей педагогов-новаторов 80-90-х годов XX века для развития инновационных процессов в современном обучении и воспитании. Анализ показал, что сохраняется значимость этих гуманистических педагогических идей, а также необходимо их новое изучение и осмысление.

Ключевые слова: педагоги – новаторы, педагогические идеи, гуманная педагогика

Brazhnik E. I. The legacy of innovative teachers of the late 20th century in modern education and upbringing

Abstract. The purpose of the research presented in this article was to study the significance of the ideas of innovative teachers of the 1980s and 1990s for the development of innovative processes in modern education and upbringing. The analysis showed that these humanistic pedagogical ideas remain relevant, and that they need to be studied and reinterpreted.

Keywords: innovative teachers, pedagogical ideas, humane pedagogy

Тамилла Ахмед кызы Вагабова

г. Баку, Азербайджан

УДК 37.016.1

НАСЛЕДИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: СУЛЕЙМАН САНИ АХУНДОВ И ШАФИГА ЭФЕНДИЗАДЕ

Педагогическое наследие XX века в Азербайджане представляет собой уникальное сочетание реформаторских подходов к образовательной системе и педагогических практик, направленных на формирование личности обучающихся. Особое значение в этом контексте имеют фигуры Сулеймана

Сани Ахундова и Шафиги Эфендизаде, чья деятельность оказала существенное влияние на модернизацию образования и развитие педагогических принципов наставничества в стране. Изучение их идей позволяет не только реконструировать исторические основы образовательной системы Азербайджана, но и выявить актуальные механизмы формирования ценностных ориентаций и профессиональных компетенций современного ученика.

Сулейман Сани Ахундов был не просто педагогом, а настоящим реформатором образовательной системы Азербайджана начала XX века, его взгляды охватывали широкий спектр вопросов, связанных с организацией школьного обучения, воспитанием личности и модернизацией педагогических методов. Основным элементом его реформаторской позиции была убежденность в том, что образование должно быть комплексным процессом, объединяющим обучение, воспитание и формирование ценностных ориентиров личности. Он считал, что традиционные формы обучения, основанные исключительно на механическом запоминании знаний, не могут обеспечить развитие критического мышления, творческих способностей и нравственных качеств учащихся [2].

Сулейман Ахундов акцентировал внимание на необходимости внедрения системного подхода к образованию, при котором каждый учебный предмет и каждая методическая практика подчиняются общей цели — воспитанию всесторонне развитой личности. Он предлагал включать в учебные программы не только академические знания, но и элементы гражданского воспитания, нравственного образования, а также привития культурных и национальных ценностей: педагогика должна служить развитию общества в целом через формирование активных, ответственных и образованных граждан [4].

Особое место в его реформаторской концепции занимала роль педагога как наставника и организатора образовательного процесса. Ахундов подчеркивал, что учитель должен быть не просто источником знаний, а личным примером и направляющей силой, способной формировать ценностные ориентации и социальные навыки у учащихся. Он выступал за активное вовлечение педагога в повседневную жизнь школы, включая воспитательную работу, проведение

культурных и образовательных мероприятий, организацию дискуссий и практических занятий, что позволяло не только передавать знания, но и формировать личность на всех уровнях ее развития.

Реформаторские убеждения Ахундова включали инновационный подход к учебным материалам и методикам обучения. Он настаивал на адаптации программ к потребностям конкретных учеников и условиям школы, стремился учитывать индивидуальные особенности детей и их уровень подготовки. Важным аспектом его подхода было сочетание традиций национального образования с современными педагогическими практиками, что обеспечивало преемственность культурного наследия и одновременно способствовало внедрению новых методов обучения [7]. Реформаторские взгляды Сулеймана Сани Ахундова можно рассматривать как комплексную концепцию, в которой инновационные методы, нравственное воспитание, системность образовательного процесса и личная активность педагога объединяются с целью формирования всесторонне развитой личности и устойчивой образовательной системы. Эти идеи остаются актуальными и в современном контексте, предлагая педагогам ценную методологическую основу для интеграции традиционных ценностей и современных образовательных практик в национальную систему образования Азербайджана.

Идеи Сулеймана Сани Ахундова сохраняют высокую актуальность и в условиях современной образовательной системы Азербайджана, поскольку они отражают универсальные принципы формирования личности и организации учебного процесса. Его концепция, предусматривающая интеграцию обучения, воспитания и формирования ценностных ориентиров, служит методологической основой для разработки современных образовательных программ и инновационных педагогических практик. В частности, акцент Ахундова на всестороннем развитии личности позволяет педагогам учитывать не только академические достижения учащихся, но и их нравственные, социальные и культурные компетенции, что особенно важно в условиях глобализации и быстро меняющихся образовательных стандартов.

Принципы педагогического наследия Ахундова способствуют формированию у обучающихся гражданской ответственности, критического мышления, самостоятельности и социально значимых личностных качеств [5]. Современные педагогические программы, ориентированные на развитие компетенций XXI века, могут эффективно использовать его подход, соединяя национальные традиции, культурные ценности и современные образовательные технологии. Благодаря этому учащиеся получают возможность развивать не только профессиональные навыки, но и способность к культурной адаптации, сотрудничеству и активному участию в общественной жизни.

Наследие Сулеймана Сани Ахундова представляет собой сочетание исторической преемственности, педагогической системности и реформаторского подхода, обеспечивая основу для устойчивого развития образовательной среды. Его идеи остаются значимыми для педагогов, исследователей и методистов, стремящихся создавать образовательные программы, которые одновременно учитывают традиции национального образования, культурные особенности обучающихся и современные требования к компетентностям личности. Таким образом, педагогическое наследие Ахундова продолжает формировать методологическую и практическую основу для современного образования, обеспечивая преемственность, целостность и качество образовательного процесса.

Наставничество и культурная идентичность в педагогической практике Шафиги Эфендизаде проявлялись через целенаправленное воспитание личности учащихся, передачу национальных ценностей и традиций, а также формирование нравственных и социальных качеств посредством индивидуального наставнического подхода и активного участия педагога в образовательной и культурной жизни школы. Шафига Эфендизаде (1881–1942) является одной из ключевых фигур азербайджанской педагогической традиции XX века, чья деятельность имела значительное влияние на развитие образования и воспитания в национальном контексте. Она стала первой женщиной-педагогом в Азербайджане, посвятившей себя развитию образования девочек и

продвижению просветительской деятельности [1]. Ее педагогические взгляды сочетали высокие требования к обучению с вниманием к нравственному, социальному и культурному развитию учащихся, что позволило ей формировать комплексное и гуманистическое понимание образования.

Идеи Шафиги Эфендизаде заключались в том, что образование должно сочетать передачу знаний с воспитанием личности, формировать нравственные и социальные качества, развивать критическое мышление и самостоятельность учащихся, а также сохранять и укреплять национальную культурную идентичность через интеграцию традиций и современных педагогических методов [10]. Эфендизаде считала, что образование должно быть не только средством передачи знаний, но и инструментом формирования личности и ценностных ориентаций. В основе ее подхода лежало убеждение, что школьное обучение должно способствовать развитию критического мышления, самостоятельности, чувства ответственности и социально значимых качеств учащихся. Она активно подчеркивала значение национальной культуры и родного языка как средств сохранения идентичности и формирования моральных ориентиров у подрастающего поколения. Ее педагогические идеи также включали внимание к индивидуальным особенностям каждого ученика, создание условий для личностного роста и воспитание внутренней мотивации к обучению [3].

Одним из центральных элементов педагогической практики Эфендизаде было наставничество, которое она понимала как комплексное сопровождение ученицы в процессе образования и развития личности. Наставничество включало индивидуальную работу с учащимися, передачу знаний и ценностей через личный пример педагога, организацию культурных и образовательных мероприятий, а также создание среды, способствующей формированию нравственных, социальных и интеллектуальных качеств [4]. Эфендизаде рассматривала педагога как активного участника воспитательного процесса, чья задача заключается не только в обучении, но и в поддержке, руководстве и вдохновении учениц на самостоятельное развитие и достижение целей.

Педагогическое наследие Шафиги Эфендизаде состоит в создании модели образования, интегрирующей академическую подготовку, нравственное воспитание и сохранение культурной идентичности. Ее подход демонстрирует, что наставничество может быть инструментом не только передачи знаний, но и формирования устойчивых личностных качеств, гражданской ответственности и национальной идентичности. Наследие Эфендизаде актуально и сегодня, поскольку оно предоставляет педагогам методологическую основу для работы с молодежью в условиях современного образования, сочетая традиционные ценности, культурные особенности и современные образовательные технологии.

Деятельность Шафиги Эфендизаде иллюстрирует эффективное соединение наставничества и культурной идентичности, формируя целостную и гуманистическую модель педагогики, которая способствует всестороннему развитию личности обучающихся и сохранению национального образовательного наследия.

Деятельность Сулеймана Сани Ахундова и Шафиги Эфендизаде отражает два взаимодополняющих направления педагогического наследия Азербайджана XX века, которые формируют основы современного подхода к образованию. Ахундов сосредоточился на структурной модернизации образовательной системы, разработке учебных программ и методических подходов, направленных на всестороннее развитие личности, включающей интеллектуальные, нравственные и социальные качества. Его педагогическая практика предусматривала системный подход к обучению, в рамках которого каждый элемент учебного процесса выполняет как образовательную, так и воспитательную функцию, а педагог становится наставником, формирующим у учащихся критическое мышление, самостоятельность и гражданскую ответственность.

Деятельность Шафиги Эфендизаде акцентировала роль наставничества и сохранения культурной идентичности в процессе воспитания. Она рассматривала педагогическую работу как индивидуализированный процесс, направленный на формирование нравственных ориентиров, передачу

национальных ценностей и развитие устойчивых жизненных принципов у учащихся. Эфендизаде создавала образовательную среду, в которой наставничество включало не только передачу знаний, но и поддержку личностного роста, мотивацию к обучению и формирование социально зрелого и культурно сознательного индивида.

Сочетание этих подходов и интеграция реформаторских методов Ахундова и наставнических практик Эфендизаде представляет собой ценный теоретико-практический ресурс для современного образования. Оно позволяет педагогам гармонично сочетать традиционные ценности, культурное наследие и инновационные образовательные технологии, создавая условия для формирования всесторонне развитых, социально активных и культурно грамотных личностей. Применение этих принципов обеспечивает развитие профессиональных компетенций, нравственных качеств и социальных навыков, что является ключевым аспектом современной образовательной парадигмы.

Изучение и практическое использование педагогического наследия Ахундова и Эфендизаде позволяет не только сохранить преемственность национальных образовательных традиций, но и формировать инновационные и культурно ориентированные образовательные практики, способные обеспечивать комплексное развитие личности, готовой к активной социальной, культурной и профессиональной деятельности в условиях современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abdullayeva Ş. Şəfiqə Əfəndizadə – ilklərə imza atan Azərbaycan qadını // Tribun. 2018. URL: https://regionplus.az/ru/articles/view/6478 (дата обращения: 03.02.2026).

2. Aliyeva S. Suleyman Sani Akhundov: as a connoisseur of the relationship of oral folk literature with written literature // TALL Journal of Humanities. 2021. URL: https://tall.edu.az/en/archive-articles/264/suleyman-sani-akhundov-as-a-connoisseur-of-the-relationship-of-oral-folk-literat.html (дата обращения: 03.02.2026).

3. Azərbaycan xalqının ilk maarifçi qadınlarından olan Şəfiqə Əfəndizadə // AZERTAC Portal. 2018. URL: https://portal.azertag.az/node/8432 (дата обращения: 03.02.2026).

4. Bagirova K. A new look at the artistic creativity of Suleyman Sani Akhundov // ANAS Journal of Philology. 2020. URL: https://dergipark.anas.az/index.php/phas/article/view/1939 (дата обращения: 03.02.2026).

5. Gulusoy İ. Analysis of "Garaja Giz" as part of Suleyman Sani Akhundov's "Terrible Tales" // ResearchBib Papers. 2019. URL: https://paper.researchbib.com/view/paper/227818 (дата обращения: 03.02.2026).

6. Mammadova H. Socio-political Articles in Shafiga Efendizade's Publicistics // Eastern Studies: scientific-theoretical journal. — Vol. 2 No. 1 (2), 2020. – URL: https://dergipark.anas.az/index.php/es/article/view/1031 (дата обращения: 03.02.2026).

7. Məmmədova-Kekeç E. Suleyman Sani Akhundov and Azerbaijani drama: Historical and social aspects // ANAS Journal of Literature. 2018. URL: https://dergipark.anas.az/index.php/azls/article/view/784 (дата обращения: 03.02.2026).

8. Morkoç A. Suleyman Sani Ahundov with His Versatile Identity // Turkish World Journal of Language and Literature. 2021. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/tdded/issue/60888/903011 (дата обращения: 03.02.2026).

9. Şəfiqə Əfəndizadə – Azərbaycan qadın maarifçiliyinin öncüllərindən // Tehsil365.news. 2025. URL: https://tehsil365.news/az/news/34809 (дата обращения: 03.02.2026).

10. Əfəndizadənin seçilmiş əsərləri (1903–1925) / compiled by Ş. Abdullayeva. Bakı: Elm və Təhsil. 2017.

Вагабова Т. А. Наследие азербайджанских педагогов-классиков в современном образовании: Сулейман Сани Ахундов и Шафига Эфендизаде

Аннотация: В статье рассматривается педагогическое наследие Сулеймана Сани Ахундова и Шафиги Эфендизаде как ключевых фигур азербайджанской образовательной традиции XX века. Анализируются их идеи, педагогические подходы и концепции. Анализ показал, что идеи классиков сохраняют актуальность в современном образовании и могут быть эффективно использованы для разработки национальных образовательных программ и методик, направленных на всестороннее развитие личности, формирование социальных навыков и профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: педагогическое наследие, наставничество, культурная идентичность, образование XXI века, всестороннее развитие личности, целостное воспитание.

Vagabova T. A. The Legacy of Classical Azerbaijani Educators in Modern Education: Suleyman Sani Akhundov and Shafiga Efendizade

Abstract: This article examines the pedagogical legacy of Suleyman Sani Akhundov and Shafiga Efendizade as key figures in the 20th-century Azerbaijani educational tradition. Their ideas, pedagogical approaches, and mentoring concepts are analyzed. The study demonstrates that the ideas of the classics remain relevant in modern education and can be effectively used to develop national educational programs and methods aimed at comprehensive personal development, social skills, and professional competencies in students.

Keywords: pedagogical legacy, mentoring, cultural identity, 21st-century education, comprehensive personal development, holistic education.

Татьяна Романовна Гончаренко

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.035

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность рассматриваемого вопроса заключается в том, что в современных условиях, во время социокультурных вызовов система образования нуждается в эффективных моделях для формирования зрелой, нравственной и социально активной молодежи, и педагогическое наследие А. С. Макаренко представляет собой такую целостную модель, доказавшую свою результативность в работе даже с самыми трудными воспитанниками.

Целью исследования является выявление методологического потенциала педагогического наследия А. С. Макаренко для определения возможностей его применения в решении актуальных задач в системе современного образования.

Стержень его педагогической системы – единство важности воспитательного коллектива, производительного труда, самоуправления, гуманизма. Труд выступал как главный инструмент воспитания, который способствовал развитию планирования и ответственности. Особенно важно формировать у воспитанников ценность труда в современную цифровую эпоху и способствовать развитию полезных социальных связей. Суть педагогической системы А. С. Макаренко определяется гуманистическим подходом, сочетающим высокие требования к личности с глубоким уважением к ее индивидуальности. Он писал: «*Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой форме определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему*» [2, с. 150]. Именно уважение подразумевало признание права на ошибку и достоинства воспитанника. Что касается самоуправления и его важности в коллективе, то оно выступает в качестве школы демократических

ценностей и способствует формированию гражданской позиции и правосознания путем развития ответственности и готовности служить общему делу.

Педагогическое наследие педагога носит методологический характер. Педагог является проектировщиком воспитательной среды, он помогает ставить цели, поддерживая целеустремленность и оптимизм в коллективе. В современных условиях огромное значение имеет формирование личности гражданина, патриота своей страны, который разделял бы культурно-нравственные ценности ответственности, патриотизма и солидарности, чему уделял внимание и сам А. С. Макаренко [1].

Не менее важным является опыт педагога в работе с подростками группы риска. Уверенность учащихся в том, что слова учителя соответствуют его действиям, является основой для эффективного взаимодействия. Даже в случае применения дисциплинарных мер, отношение к воспитанникам, испытывающим трудности в поведении, должно быть построено на принципе гуманизма, доброжелательности и уважения. В таких ситуациях особую эффективность демонстрируют специально разработанные методики воспитания, основанные на трудах педагога [3].

Исходя из вышеперечисленного, можно сказать, что педагогическое наследие А. С. Макаренко – это целостная педагогическая, гуманистическая и технологическая система. Ее методологическая ценность заключается в предоставлении действенных методов социализации, работы с подростками групп риска («трудными» подростками»), формировании коллектива, подтверждении первичности воспитания над простым обучением, демонстрации модели, в которой самоуправление и коллективная деятельность служат школой жизни.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что обращение к опыту А. С. Макаренко позволяет учителям воспользоваться проверенными методами для решения современных педагогических задач, актуальных проблем педагогики и формировать социально ответственных и активных граждан своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Ю. Ю. Актуализация идей А. С. Макаренко в развитии личности / Ю. Ю. Иванова. Текст : электронный // Молодой ученый. 2024. № 21 (520). С. 202–207. URL : https://moluch.ru/archive/520/114471 (дата обращения: 07.02.2026).

2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. / А. С. Макаренко. М., 1984. 400 с.

3. Фанталов А. Н, Малязина М. А. Работа с трудными детьми и педагогическая система А. С. Макаренко. Текст: электронный URL : https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-trudnymi-detmi-i-pedagogicheskaya-sistem a-a-s-makarenko/viewer (дата обращения: 07.02.2026).

Гончаренко Т. Р. Педагогическое наследие А. С. Макаренко в системе современного образования

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было влияние педагогического опыта А. С. Макаренко на систему современного образования. В основе анализа лежат основные принципы наследия педагога: труд, гуманизм, воспитательный коллектив и самоуправление. Обращение современных педагогов к его наследию позволяет формировать патриотов и социально активную молодежь.

Ключевые слова: педагогическая система, труд, гуманизм, современная система образования

Goncharenko T. R. The pedagogical legacy of A. S. Makarenko in the system of modern education

Abstract. The purpose of the research presented in the article was the influence of A. S. Makarenko's pedagogical experience on the modern education system. The analysis is based on the basic principles of the teacher's legacy: labor, humanism, educational team and self-government. The appeal of modern teachers to his legacy makes it possible to form patriots and socially active youth.

Keywords: pedagogical system, labor, humanism, modern education system.

Виталия Григорьевна Карабут

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 37.018.1

ВОСПИТАНИЕ СЕРДЦА И РАЗУМА: ВЗГЛЯД КЛАССИКОВ ПЕДАГОГИКИ НА СЕМЬЮ КАК ПЕРВИЧНУЮ ШКОЛУ ЧЕЛОВЕКА

Семейное воспитание – это одна из важных граней педагогики, опирающаяся на глубоком понимании природы ребенка, его потребностей и заложенных возможностей. Взгляды на семейное воспитание были представлены в трудах таких отечественных педагогов-классиков, как Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, В. Ф. Шаталов и многих других.

Рассмотрим на примере педагогического наследия Константина Дмитриевича Ушинского роль семейного воспитания в формировании личности.

Для человека семья является маленьким государством, которым нужно управлять грамотно и по справедливости. А воспитательная система каждого формируется именно в быту отдельно взятой семьи. Испокон веков родители чувствовали себя ответственными за воспитание детей, за их поступки и отвечали за их поведение, соответственно, в данном ключе выступает негативная реакция на вмешательство посторонних лиц в дела семьи и воспитания. В педагогической концепции К. Д. Ушинского семья представлялась центральным звеном во всей системе воспитания ребенка. Именно в семейном воспитании закладываются основы будущей личности, ее мировоззрения, системы ценностей. Педагог считал, что воспитательный потенциал семьи не всегда оценивается верно, и это негативно влияет на последующую судьбу ребенка. Не получив базового воспитания в родительском доме, будущий гражданин не сможет в полном объеме реализовать свои возможности и способности, будет испытывать трудности в понимании коллективистского подхода и уважения к личности других.

Педагог отмечал, что история развития семьи неотделима от истории развития народа в целом, именно семья представляет собой ячейку, которая в течение веков бережно хранит народные традиции и передает их из поколения в поколение. По мнению К. Д. Ушинского, истинными «природными педагогами» для ребенка являются не только мать и отец, но и вся семья в целом – бабушка, дед, старшие братья и сестры. Он отмечал, что эти «природные русские педагоги» – бабушка, мать, дед, не слезающий с печи – понимали интуитивно и знали по опыту, что моральные нравоучения, особенно в раннем детстве, могут принести больше вреда, чем пользы. Мораль, по Ушинскому, заключается не в абстрактных словах и наставлениях, а в самой жизни семьи, которая окружает ребенка со всех сторон. Это проявляется в каждом аспекте быта: в том, как родители обращаются друг с другом, как решают конфликты, как относятся к труду, как проявляют гостеприимство или заботу о ближнем. Именно эта живая, действенная мораль, пронизывающая детское восприятие, формирует его нравственные ориентиры [1, с. 125].

Если родители с уважением и добросовестностью относятся к своей работе, будь то физический труд или интеллектуальный, ребенок усваивает ценность труда, ответственности и самообладания. Он видит, как результат труда приносит удовлетворение, как важно доводить начатое до конца. Напротив, если родители пренебрежительно отзываются о своей работе, демонстрируют лень или халатность, ребенок может сформировать негативное отношение к труду, считая его чем-то неприятным или бессмысленным. Например, отец, который ежедневно со всей тщательностью ухаживает за своим садом, передает ребенку не только знания о растениях, но и ценность заботы, терпения и порядка. Ребенок, видя это, сам начинает стремиться к помощи, учится ценить красоту и результативность своих усилий.

Константин Дмитриевич в своих работах особо подчеркивал, что важную роль в воспитании детей в семье играет отношение к детям. Оно должно выстраиваться на глубоком уважении к ребенку. Родители и другие члены семьи должны ценить в нем личность, понимать его внутренний мир, его потребности

и стремления. Это не означает вседозволенности, но требует чуткости и внимания. Ушинский призывал постоянно работать над тем, чтобы приобщить ребенка к семейным ценностям, передать ему навыки семейного ремесла, опыт – но делать это необходимо бережно, без насилия над формирующейся личностью.

Таким образом, концептуальный подход Константина Дмитриевича Ушинского в области семейного воспитания представляет собой систему разностороннего развития личности будущего гражданина своей страны. Он видел в семье не просто место для формирования базовых навыков, но и поле для развития духовности, нравственности, интеллекта, трудолюбия и гражданской ответственности. Идеи Ушинского о роли семьи в передаче культурного наследия и формировании нравственных основ остаются актуальными и сегодня. Они призывают современных родителей осознать свою первостепенную роль и ответственность, помня, что именно их пример и их ценности становятся фундаментом для всей будущей жизни их детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров М. А., Кабанов В. Л., Тимофеева М. В. Семейное воспитание в творчестве К. Д. Ушинского // Наука и школа. 2021. № 5. С. 120–130.

2. Ушинский К. Д. Воспитать ребенка. Как? : самая эффективная книга по воспитанию от патриарха отечественной педагогики. Москва : АСТ, 2014. 381 с.

Карабут В. Г. Воспитание сердца и разума: взгляд классиков педагогики на семью как первичную школу человека

Аннотация. В статье рассматривается роль семейного воспитания в контексте взглядов Константина Дмитриевича Ушинского. Исследуется, как идеи о формировании нравственности, гражданственности и гармоничного развития личности через семью остаются актуальными и по сей день. Статья демонстрирует, что принципы, заложенные классиками, являются прочным фундаментом для современного образования и воспитания.

Ключевые слова: семейное воспитание, педагогика, родители, семья, К.Д. Ушинский

Karabut V. G. Education of the heart and mind: the view of the classics of pedagogy on the family as the primary human school

Abstract. The article examines the role of family education in the context of the views of Konstantin Dmitrievich Ushinsky. The article explores how ideas about the formation of morality, citizenship and the harmonious development of personality through the family remain relevant to this day. The article demonstrates that the principles laid down by the classics are a solid foundation for modern education and upbringing.

Keywords: family education, pedagogy, parents, family, K.D. Ushinsky

Елена Анатольевна Котюргина

г. Горловка, Россия

УДК 372.8:93

УРОК ИСТОРИИ ПО В. Ф. ШАТАЛОВУ В ГОД НАРОДНОГО ЕДИНСТВА: ОТКРЫВАЯ НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ПОНИМАНИЯ

Год народного единства – это не просто календарная дата, это призыв к осмыслению нашего общего прошлого, к поиску тех нитей, что связывают нас воедино, несмотря на различия. И в этом контексте, обращение к педагогическому наследию Виктора Федоровича Шаталова, выдающегося новатора и учителя, приобретает особую актуальность. Его уникальная методика, основанная на принципах опережающего обучения, опорных конспектов и глубокого уважения к личности ученика, может стать мощным инструментом для проведения по-настоящему вдохновляющего и объединяющего урока истории [1–3].

Традиционный урок истории зачастую грешит сухостью изложения, обилием дат и фактов, которые ученики вынуждены заучивать, не всегда

понимая их истинный смысл и взаимосвязь. Методика Шаталова предлагает принципиально иной подход. В ее основе лежит идея максимальной наглядности и структурированности информации. Опорные конспекты, разработанные В. Ф. Шаталовым, – это не просто шпаргалки, это сжатые, логически выстроенные схемы, которые позволяют охватить большой объем материала, увидеть причинно-следственные связи и запомнить ключевые моменты [2; 3].

Представьте себе урок истории, посвященный, например, периоду Смутного времени – одному из самых драматичных и одновременно объединяющих моментов в истории России. Вместо монотонного рассказа учителя, ученики получают опорный конспект, где в виде символов, стрелок и коротких фраз зашифрованы основные события, действующие лица, причины и последствия [2].

Учитель, используя этот конспект, не просто диктует, а разъясняет, комментирует, задает наводящие вопросы, побуждая учеников к самостоятельному мышлению.

Принцип опережающего обучения педагога-новатора в контексте Года народного единства приобретает особое значение. Он предполагает, что ученики знакомятся с материалом до его подробного изучения в классе. Это может быть чтение отрывков из исторических источников, просмотр документальных фильмов, работа с интерактивными картами. Такой подход позволяет прийти на урок уже с определенным багажом знаний, с вопросами, с собственными предположениями. Урок превращается не в пассивное слушание, а в активный диалог, дискуссию, где каждый ученик чувствует себя участником процесса познания [2; 3].

Особое внимание Шаталов уделял индивидуальному подходу и созданию ситуации успеха. В Год народного единства это означает, что урок истории должен быть построен таким образом, чтобы каждый ученик, независимо от его уровня подготовки, мог почувствовать свою причастность к общему делу, к пониманию истории своей страны. Использование различных форм работы – от индивидуальных заданий по конспекту до групповых проектов по изучению региональной истории – позволяет учесть интересы и способности каждого.

Урок истории по В. Ф. Шаталову в Год народного единства – это не просто передача знаний, это формирование гражданской позиции, развитие критического мышления, воспитание уважения к прошлому и понимания ценности единства. Это урок, который учит не только запоминать, но и осмысливать, анализировать, делать выводы. Это урок, который позволяет каждому ученику почувствовать себя частью большой истории, частью единого народа, способного преодолевать трудности и строить общее будущее. В этом и заключается истинная сила и актуальность педагогического наследия Виктора Федоровича Шаталова в наше время [1–3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Педагогический закон В. Ф. Шаталова // Материалы I Всероссийской электронной научно-практической конференции «Шаталовские чтения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://donrirokonf.tilda.ws/shatalov_i (дата обращения: 15.12.2025).
2. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Донецк : Сталкер, 1998. 396 с.
3. Шаталов В. Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. Минск : Университетское, 1990. 223 с.
4. Юнгман И. В. Трудности адаптации молодого специалиста при вхождении в образовательную среду // Наука и современность. 2016. № 42. С. 48–52.

Котюргина Е. А. Урок истории по Шаталову в Год народного единства: Открывая новые горизонты понимания

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность и методические особенности проведения уроков истории по системе В. Ф. Шаталова в контексте Года народного единства. Анализируется, как принципы Шаталова – опорные сигналы, тематическое планирование, индивидуализация обучения – могут быть эффективно применены для формирования у учащихся глубокого понимания исторических процессов,

связанных с единством народа, и воспитания гражданской ответственности. Особое внимание уделяется практическим аспектам реализации таких уроков, их потенциалу в развитии критического мышления и способности к анализу сложных исторических явлений.

Ключевые слова: Народное единство, методика обучения, опорные сигналы, гражданское воспитание, историческое сознание.

Kotyurgina E. A. A History Lesson According to Shatalov in the Year of National Unity: Opening New Horizons of Understanding

Abstract. This article examines the relevance and methodological features of conducting history lessons based on V.F. Shatalov's system in the context of the Year of National Unity. It analyzes how Shatalov's principles, such as reference signals, thematic planning, and individualized learning, can be effectively applied to foster a deep understanding of historical processes related to national unity and promote civic responsibility among students. The article focuses on the practical aspects of implementing such lessons and their potential to develop critical thinking and the ability to analyze complex historical phenomena.understanding of historical processes related to national unity and promote civic responsibility among students. The article focuses on the practical aspects of implementing such lessons and their potential to develop critical thinking and the ability to analyze complex historical phenomena.

Keywords: National unity, teaching methods, reference signals, civic education, historical consciousness.

Лев Михайлович Маматов

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.542

ПРОБЛЕМА ДИСЦИПЛИНЫ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Проблема дисциплины в образовательной среде была актуальна во все времена. Еще Ян Амос Коменский в своем главном педагогическом труде «Великая Дидактика» писал, что школа без дисциплины есть мельница без воды, имея в виду то, что дисциплина – это движущая сила образовательного процесса [1, с. 350]. Факт того, что проблематикой школьной дисциплины занимались ученые столетия назад, говорит о том, что вопросы воспитания дисциплины среди учащихся с самого основания педагогики как науки имели и имеют высокий уровень актуальности их научного исследования и философского осмысления. Обращаясь к методу ретроспективного анализа в контексте педагогической науки, невозможно не отметить его важность как инструмента исследования. За многие столетия развития педагогической науки многократно видоизменялись подходы к установлению дисциплины среди учеников. Педагоги разных времен переосмысливали труды и подходы предшественников, актуализируя знания прошлого, отбирая и дополняя то, что, по их мнению, соответствовало их культурно-историческому контексту.

С нашей точки зрения, актуальность проблемы поддержания дисциплины в ученической среде на современном этапе во многом обуславливается демократичностью школьной среды, которая существенно влияет на поведение обучающихся. Дети стали более активны, самостоятельны, свободны в выборе и выражении своего мнения, в поступках, однако это, помимо позитивных изменений, ведет к тому, что ученики зачастую не склонны придерживаться дисциплинарных правил.

Цель нашей работы – рассмотреть на примере педагогического наследия педагогов-классиков отношение к дисциплине в воспитательном процессе.

Говоря об установлении дисциплины среди учеников, отметим, довольно долгое время в практике воспитания сохранялся догматический жестокий средневековый подход к дисциплине, подразумевавший телесные наказания, настаивавший на их полезности для детей, оправдывая насилие религиозными догмами. Главная задача подобного подхода – надломить активную природу ребенка, обернув и направив все его силы на заучивание готовых истин и подчинение воле наставников.

Вместе с тем, наиболее прогрессивные педагоги (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.) считали, что применение физического насилия над детьми недопустимо. Это вовсе не означает, что наказаний не должно существовать, однако они должны носить характер, не унижающий достоинства ребенка, а позволяющий осознать свои ошибки и неправомерность своих действий.

Известный чешский педагог Ян Амос Коменский сравнивал идеал дисциплины с небесным солнцем, «*которое всему растущему дает: 1) постоянно свет и тепло, 2) часто дожди и ветры, 3) редко молнии и грозы. Подражая солнцу, руководитель школы будет удерживать юношество в должных рамках… Блеск молний и грозные раскаты грома допускаются только иногда, в исключительных случаях, и даже здесь с таким намерением, чтобы строгость опять-таки, поскольку возможно, обращалась в любовь*» [1, с. 351].

Изменение социально-экономической формации, подходов к обучению и воспитанию, постепенно меняло взгляды на формирование дисциплины обучающихся. Обращаясь к отечественной педагогической практике, можно сказать, что уже в XIX веке Константин Дмитриевич Ушинский в своей статье «О классной дисциплине» открыто подвергал обоснованной критике устоявшийся ортодоксальный подход, прямо говоря о том, что желание заставить детей «сидеть смирно» [3, с. 609] это следствие лености и глубокого непонимания природы детей, их активной и любознательной натуры. Также Константин Дмитриевич утверждает, что «…В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку,

ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся.» [3, с. 612]. Известный педагог подчеркивал, что «*в разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, так как уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости – также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Все, что может быть допущено в такой школе, так это самые легкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание*» [3, с. 612].

Уже в XX веке педагогический опыт А. С. Макаренко сформировал новый взгляд на дисциплину. Он находил приемы для развития коллектива и личности. Детский или юношеский коллектив отличается возрастными особенностями и это А. С. Макаренко тонко чувствовал и находил методы для развития и коллектива и личности, поддержания дисциплины. По мнению А. С. Макаренко, «дисциплина – форма жизни коллектива». Он утверждал, что хорошие поступки должны поощряться, а за дурные следует наказывать. Как и представители гуманистического направления в педагогике, он считал, что наказание ни в коем случае не должно унижать человеческое достоинство. Разумное наказание «должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов» [2, с. 13]. По убеждениям А. С. Макаренко, дисциплина в социалистическом обществе необходима как общая норма социального поведения, в первую очередь подразумевалось, что именно коллектив это и есть регулятор норм поведения.

Подводя итог, отметим, что исторически отношение к дисциплине менялось: от жестоких мер в прошлом до гуманистических методов современности. Потребность в дисциплине остается безальтернативной, но ее формы адаптируются и видоизменяются в пользу человечности, взаимоуважения и коллективного воспитания. Опыт педагогов показывает, что правильный

баланс между строгостью и добротой способствует развитию внутренней мотивации и нравственных качеств у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М. : Педагогика, 1982. 656 с

2. Ряпасова К. А. А. С. Макаренко о сознательной дисциплине // Воспитание сознательной дисциплины и предупреждение педагогической запущенности учащихся : сб. науч. тр. / Свердл. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1987. С. 13–22.

3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.,1954.

4. Шищенко О. С. Развитие идеи воспитания дисциплины в истории педагогической мысли // Концепт. 2013. № 10 (октябрь). URL : http://e-koncept.ru/2013/13202.htm (дата обращения: 10.02.2026).

Маматов Л. М. Проблема дисциплины в истории педагогической мысли

Аннотация. Данная работа призвана рассмотреть на основе ретроспективного анализа отражение в трудах педагогов-классиков проблемы формирования дисциплины обучающихся. Акцент делается на роли и значимости дисциплины в школьной среде, обозначаются возможные пути ее достижения среди учащихся.

Ключевые слова: дисциплина, ретроспективный анализ, гуманизм в воспитании, педагоги-классики.

Mamatov L. M. The problem of discipline in the history of pedagogical thought

Abstract. This work is intended to consider, based on a retrospective analysis, the reflection in the works of teachers of classics of the problem of the formation of the

discipline of students. The emphasis is on the role and significance of the discipline in the school environment, indicating the possible ways to achieve it among students.

Keywords: discipline, retrospective analysis, humanism in education, classical teachers.

Ирана Октай кызы Мамедова

г. Баку, Азербайджан

УДК 37.091.3

МИРВАРИД ДИЛЬБАЗИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ, НАСТАВНИЧЕСТВО И НОВАТОРСТВО В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Педагогическое наследие XX века в Азербайджане представляет собой уникальное сочетание национальных традиций, реформаторских подходов и инновационных методов воспитания и обучения. Особое место в этом контексте занимает деятельность Мирварид Дильбази (1912–2001), которая внесла значительный вклад в развитие педагогической мысли, формирование ценностных ориентиров у молодежи и создание гуманистической модели образования. Ее педагогическая практика сочетала национальное культурное наследие с современными образовательными методами, направленными на всестороннее развитие личности, воспитание моральных и социальных качеств, а также формирование критического мышления и творческих способностей учащихся.

Актуальность изучения педагогического опыта Мирварид Дильбази определяется современными вызовами образовательной системы, включая необходимость сохранения культурной идентичности, воспитания социально активной и ответственной личности, а также интеграции инновационных методов обучения в национальный контекст. Ее идеи и методы наставничества представляют собой ценнейший ресурс для современного образования, позволяя

педагогам эффективно сочетать традиционные ценности и современные подходы к формированию личности.

Исследование педагогического опыта Мирварид Дильбази позволяет не только реконструировать исторические основы азербайджанской педагогической традиции, но и предложить практические рекомендации для формирования гуманистически ориентированной, культурно-сознательной и социально-активной личности в условиях современной образовательной среды.

Мирварид Дильбази рассматривала образование как целостный и многомерный процесс формирования личности, в котором учебная деятельность органично переплетается с воспитательной и культурно-просветительской функцией. Она подчеркивала, что обучение не может быть ограничено простым накоплением знаний: ключевыми задачами образования являются развитие критического мышления, самостоятельности, аналитических и творческих способностей, чувства ответственности и социальной активности учащихся. Особое внимание Дильбази уделяла сохранению национальной культуры, исторической памяти и традиций, считая их основой формирования устойчивых моральных и этических принципов. По ее убеждению, образование должно не только передавать знания, но и воспитывать у учащихся внутренние ориентиры, уважение к культурному наследию и чувство принадлежности к национальному сообществу.

Идеи Дильбази были направлены на гармоничное сочетание классических национальных ценностей с современными педагогическими методами, что позволяло создавать гуманистическую, культурно ориентированную и социально значимую модель обучения. Она акцентировала внимание на том, что личностное развитие невозможно без интеграции этических, интеллектуальных и эстетических компонентов образования, и именно такой комплексный подход формирует полноценную, социально и культурно зрелую личность. Дильбази считала, что образовательный процесс должен учитывать индивидуальные особенности учеников, стимулировать их внутреннюю мотивацию к обучению, развивать способности к самостоятельному анализу, критике и творческому

самовыражению. По ее убеждению, педагогическая деятельность должна строиться так, чтобы учащиеся могли осваивать знания через практическую деятельность, культурное творчество и общественное участие, что создает условия для формирования социально ответственного, нравственно зрелого и культурно грамотного поколения.

Концепции Мирварид Дильбази представляют собой системную концепцию педагогики, в которой обучение, воспитание и культурное просвещение соединяются в единый целостный процесс, обеспечивая развитие личности во всех ее аспектах: интеллектуальном, моральном, социальном и культурном. Эти концепции сохраняют высокую актуальность и сегодня, предлагая педагогам методологическую основу для интеграции традиций национального образования с современными образовательными практиками.

Наставничество Мирварид Дильбази рассматривала как комплексное и индивидуализированное сопровождение ученика в процессе его образовательного, личностного и культурного развития. По ее убеждению, наставник должен выполнять многоуровневую функцию: быть не только источником знаний, но и моральным ориентиром, примером для подражания, мотиватором и руководителем, способным выявлять и поддерживать уникальные способности каждого ученика.

Дильбази активно внедряла творческую деятельность, литературные кружки, драматические постановки, публичные чтения и культурно-просветительские проекты как инструменты наставничества. Эти практики позволяли учащимся осваивать навыки самовыражения, критического анализа и коллективного взаимодействия, формируя при этом устойчивые нравственные и социальные качества. Наставничество, по ее модели, включало пошаговое руководство, создание условий для самостоятельного принятия решений и развития внутренней мотивации, что делало процесс образования более эффективным и целостным. Особое внимание Дильбази уделяла индивидуальному подходу, учитывая интересы, уровень подготовки и психологические особенности каждого ученика. Она считала, что

наставничество должно сочетать личностное общение, практическое вовлечение и культурное просвещение, создавая образовательную среду, в которой ученик чувствует поддержку, понимание и вдохновение для самосовершенствования.

Через свою деятельность Мирварид Дильбази демонстрировала, что эффективное наставничество способствует формированию социально зрелой, нравственно устойчивой и культурно сознательной личности, способной активно участвовать в общественной жизни и сохранять национальное культурное наследие. Ее подход подчеркивает, что педагогическая роль наставника выходит за рамки академического обучения, охватывая воспитание ценностей, развитие критического мышления и творческого потенциала учеников**.**

Педагогическое новаторство Мирварид Дильбази заключалось в гармоничном сочетании традиционных национальных ценностей с современными инновационными методами обучения, что позволяло создавать образовательную практику, одновременно ориентированную на сохранение культурного наследия и на развитие личностного потенциала учащихся. Она активно внедряла индивидуализированные подходы к обучению, учитывающие способности, интересы и уровень подготовки каждого ученика, а также методы, стимулирующие практическую активность и творческое самовыражение.

Новаторская методология Дильбази также заключалась в интеграции национальной литературы и культурных традиций в учебный процесс, что обеспечивало глубокое понимание культурного контекста и формировало уважение к историческому наследию. Она активно поощряла учеников к участию в коллективных и индивидуальных проектах, что способствовало развитию лидерских качеств, социальной активности и навыков сотрудничества.

Дильбази рассматривала образование как живой, динамичный процесс, гибко адаптируемый к изменениям в обществе и потребностям учеников. Она создавала многоуровневые образовательные программы, включающие литературные кружки, театральные постановки, публичные чтения и культурно-просветительские проекты, где обучение сочеталось с воспитанием нравственных, социальных и культурных качеств. Такой подход позволял не

только усваивать знания, но и формировать у учащихся ценностную и культурную идентичность, критическое мышление и способность к самостоятельному творческому поиску.

Педагогическая деятельность Мирварид Дильбази представляет собой системную инновационную модель образования, в которой традиции и инновации органично соединяются, обеспечивая всестороннее развитие личности, воспитание культурной идентичности и формирование социально зрелого, нравственно ориентированного и активного гражданина. Ее новаторство сохраняет актуальность и сегодня, предлагая педагогам ценные методологические ориентиры для создания современных образовательных практик, сочетающих культурную преемственность и педагогическую инновацию.

Одной из задач исследования является всестороннее рассмотрение ключевых педагогических идей Мирварид Дильбази и анализ их значения для формирования личности обучающихся, включая развитие критического мышления, нравственных ориентиров, социальной активности и творческого потенциала. Эта задача предполагает детальный анализ концепции образования Дильбази, в которой учебный процесс рассматривается как комплексный механизм формирования личности. Особое внимание уделяется ее подходу к интеграции академических знаний, нравственного воспитания и культурного просвещения, а также тому, каким образом ее идеи способствуют развитию критического мышления, самостоятельности, чувства ответственности и социальной активности учащихся. В рамках этой задачи исследуется также роль национальных традиций в педагогической системе Дильбази и их влияние на воспитание ценностных ориентиров у молодежи.

Анализ подходов Мирварид Дильбази к наставничеству и исследованию практических методов сопровождения учеников, включающих индивидуальную работу, творческие и культурно-просветительские проекты, направленные на формирование личностных, нравственных и социальных качеств обучающихся. Данная задача фокусируется на изучении модели наставничества Дильбази, где

педагог выступает не только как источник знаний, но и как личный пример, мотиватор и поддержка для каждого ученика. Анализируются конкретные педагогические практики: индивидуальная работа с учениками, участие в культурных и образовательных проектах, организация творческих кружков и публичных мероприятий, которые позволяли формировать устойчивые нравственные и социальные качества. Особое внимание уделяется индивидуализации наставничества и созданию среды, стимулирующей личностный рост и внутреннюю мотивацию к обучению.

В рамках выявлений новаторских аспектов педагогической деятельности, обеспечивающих интеграцию национальных традиций и современных образовательных технологий, исследуется инновационный потенциал педагогической практики Дильбази, включающий сочетание национальных культурных ценностей с современными методами обучения и воспитания. Анализируются такие направления, как индивидуализация учебного процесса, проектная и творческая деятельность, практическое вовлечение учеников в культурные инициативы, а также разработка моделей, позволяющих сохранять культурную идентичность и одновременно внедрять инновационные образовательные технологии.

Концепции определения методологических ориентиров для использования педагогического наследия Дильбази в современных образовательных программах, направлены на разработку практических рекомендаций для педагогов и методистов, которые позволяют интегрировать педагогические идеи, наставничество и новаторские подходы Дильбази в современные учебные программы. В рамках исследования педагогической мысли Мирварид Дильбази рассматривается возможность создания образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности учащихся, формированию у них ценностных и культурных ориентиров, развитию профессиональных компетенций и социальной активности, при этом особое внимание уделяется адаптации педагогических концепций Мирварид Дильбази к требованиям современных образовательных стандартов и условиям современного общества.

Анализ педагогического наследия Мирварид Дильбази демонстрирует, что ее идеи, наставничество и новаторские подходы имеют высокую актуальность для современного образования. Ее концепция рассматривает образование как комплексный процесс формирования личности, в котором учебный процесс интегрирован с воспитанием ценностных, нравственных и культурных ориентиров, а педагог выполняет функцию наставника и личного примера для учащихся.

Деятельность Дильбази подчеркивает значимость индивидуального подхода к каждому ученику, использование творческих и культурно-просветительских методов, а также интеграцию национальных традиций с инновационными образовательными практиками. Такой подход способствует формированию критического мышления, самостоятельности, социальной ответственности и культурной идентичности обучающихся.

Новаторство педагогической деятельности Дильбази проявляется в создании образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности, развитию профессиональных компетенций и социальной активности, что делает ее опыт ценным ресурсом для современных педагогов и методистов. Использование ее наследия в современных образовательных программах позволяет сохранять преемственность национальной педагогической традиции, интегрировать инновации и формировать гармонично развитую, социально активную и культурно сознательную личность.

Изучение и практическое применение педагогического опыта Мирварид Дильбази обеспечивает методологическую и практическую основу для формирования современной образовательной модели, ориентированной на воспитание активных, нравственно зрелых и культурно грамотных граждан, способных к творческому и ответственному участию в жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aliyev R. Pedagogical heritage of Mirvarid Dilybazi: value orientations and educational approaches // Azerbaijan Journal of Education. 2021. № 3. C. 78–91.

2. Dilybazi M. Seçilmiş əsərləri / comp. H. Mammadova. Bakı : Elm, 2005. 312 c.

3. Mammadova H. Mirvarid Dilybazi: pedagogical ideas and social activities // Journal of Azerbaijani Studies. 2019. Vol. 7, № 2. C. 45–62.

4. Mammadova H. Mirvarid Dilybazi və onun maarifçilik irsi // Pedagogika və Təhsil Jurnalı. 2018. № 4. C. 23–37.

5. Rustamova F. Mirvarid Dilybazi və Azərbaycan gəncliyinin tərbiyəsi // Elm və Maarif. 2020. № 2. C. 55–68.

6. Safarova N. Mirvarid Dilybazi: təhsil və mədəniyyət kontekstində // Azərbaycan Təhsili Jurnalı. 2017. № 1. C. 14–29.

7. Suleymanova L. Pedagogical innovations of Mirvarid Dilybazi in the 20th century // Baku Education Review. 2021. Vol. 5, № 1. C. 101–116.

Мамедова И. О. Мирварид Дильбази: педагогические идеи, наставничество и новаторство в формировании личности обучающихся

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогического наследия Мирварид Дильбази (1912–2001) – выдающейся представительницы азербайджанской педагогики XX века. Раскрыты ключевые идеи Дильбази, ее принципы и подходы к наставничеству, новаторские методы, направленные на формирование личности учащихся через интеграцию образовательного процесса, нравственного воспитания и сохранения национальной культурной идентичности. Рассмотрена возможность адаптации наследия Дильбази к современным требованиям образовательных стандартов и формированию образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности.

Ключевые слова: педагогическое наследие, наставничество, ценностные ориентиры, новаторство, национальная идентичность, образовательные технологии, воспитание личности.

Mammadova I. O. Mirvarid Dilbazi: Pedagogical Ideas, Mentoring, and Innovation in the Development of Students' Personalities

Abstract. This article analyses the pedagogical legacy of Mirvarid Dilbazi (1912–2001), an outstanding Azerbaijani educator and mentor of the 20th century. The study reveals Dilbazi's key ideas, her approaches to mentoring, and innovative methods aimed at developing students' personalities through the integration of the educational process, moral education, and the preservation of national cultural identity. The article also examines the possibility of adapting Dilbazi's legacy to modern educational standards and the creation of an educational environment conducive to the comprehensive development of the individual.

Keywords: pedagogical heritage, mentoring, value orientations, innovation, national identity, educational technologies, personality development.

Виктория Валериевна Мохомор

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 371.47

КОЛЛЕКТИВ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А. С. МАКАРЕНКО

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что педагогическая система Антона Семеновича Макаренко, разработанная в процессе практической работы с беспризорными и трудными подростками, представляет собой целостную и научно обоснованную концепцию воспитания личности в коллективе. Ее теоретические аспекты, включающие фундаментальные законы, принципы, ядро в виде идеи коллективизма и комплекс взаимосвязанных методов, образуют стройное единство, оказавшее значительное влияние на развитие педагогической мысли.

Цель публикации состоит в том, чтобы рассмотреть ключевые теоретические аспекты педагогической системы А. С. Макаренко. Раскрыть

целостность взаимосвязи ее законов, принципов, центральной идеи коллективизма и практических методов воспитания.

В соответствии с работой М. В. Кенсариновой, краеугольным камнем системы являются основополагающие законы и принципы воспитания. Центральным считается закон параллельного действия, согласно которому воспитательное воздействие на личность осуществляется не непосредственно педагогом, а опосредованно, через коллектив. Именно коллектив выступает главным субъектом воспитания, формируя ответственность, взаимопомощь и товарищество [3]. Второй ключевой закон – закон развития и движения коллектива. Антон Семенович Макаренко подчеркивал, что коллектив должен постоянно развиваться, ставить новые цели, иначе ему грозит стагнация и разложение. Движение обеспечивается системой перспективных линий – близких, средних и дальних целей, которые стимулируют активность и создают динамику развития [4, с. 42].

Как отмечает Ю. Ю. Иванова, практическую реализацию этих законов обеспечивают принципы. Принцип педагогической целесообразности требует, чтобы все элементы воспитания имели ясную смысловую цель. Принцип активной целеустремленности ориентирует на стимулирование внутренней энергии и инициативы воспитанников. Принцип целостности подчеркивает необходимость формирования всех сторон личности. Принцип ответственной зависимости формирует коллективную солидарность [2].

Исследователь Ю. И. Варава отмечает, что идея коллективизма является смысловым ядром системы Макаренко. Под воспитательным коллективом понимается не простая группа, а сложная, саморегулирующаяся система, объединенная здоровыми социальными устремлениями, общей деятельностью и самоуправлением [1]. Формирование такого коллектива – длительный процесс, проходящий закономерные стадии: от становления под руководством педагога через развитие самоуправления с помощью актива к расцвету, когда зрелый коллектив сам становится мощным инструментом формирования личности каждого своего члена. Такой коллектив, построенный один раз и навсегда,

рассматривается как устойчивая социальная единица, способная сохранять и передавать ценности.

Методы воспитания А. С. Макаренко являются комплексным и систематически организованным набором средств, прямо исходящим из его теоретических положений. Каждый из методов тщательно разработан и сочетает строгие требования с уважительным отношением к личности воспитанника. Ключевыми являются метод организации коллективной деятельности, где воспитание происходит через совместный труд и игру; метод дисциплины, понимаемой как осознанная внутренняя ответственность, а не внешнее принуждение; метод перспективных линий как двигатель развития; и, наконец, метод параллельного действия [4, с. 49]. Особое значение придается труду, который трактуется не как обязанность, а как творческая, осознанная, социально значимая деятельность, являющаяся основой формирования личности.

Таким образом, рассмотрев ключевые теоретические аспекты педагогической системы А. С. Макаренко, можно сделать вывод о том, что его система представляет собой целостную конструкцию, где законы и принципы составляют фундамент, идея коллективизма определяет среду и инструмент воспитания, а комплекс методов служит технологией ее практической реализации. Центральный тезис концепции гласит, что полноценная личность формируется не через прямое индивидуальное воздействие, а в процессе социально значимой, целеустремленной, трудовой деятельности, организованной в рамках самоуправляющегося и развивающегося коллектива. Эта система, несмотря на исторический контекст, содержит непреходящие идеи о роли коллективной ответственности, созидательного труда и дисциплины в становлении человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варава Ю. И. Теория коллективного воспитания А. С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности : материалы 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений, 28–31 марта 2019 г.,

Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : РГППУ, 2019. С. 194–198.

2. Иванова Ю. Ю. Актуализация идей А. С. Макаренко в развитии личности // Молодой ученый. 2024. № 21 (520). С. 202–207.

3. Кенсаринова М. В. Теория коллектива А. С. Макаренко: философские и психологические аспекты // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-2. С. 301–304. URL : https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34836 (дата обращения: 01.02.2026).

4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.

Мохомор В. В. Коллектив как инструмент воспитания в педагогической системе А. С. Макаренко

Аннотация. Автором анализируются теоретические основы педагогической системы А. С. Макаренко, выделяются ее ключевые элементы – законы параллельного действия и развития коллектива, принципы воспитания в труде, а также методы организации коллективной деятельности. Особое внимание уделяется роли коллектива как главного субъекта воспитания, способного формировать социально ответственную и нравственно зрелую личность через самоуправление, традиции и совместную деятельность.

Ключевые слова: А. С. Макаренко, воспитательный коллектив, педагогическая система, принципы воспитания, социализация, самоуправление, трудовая деятельность.

Mohomor V. V. The collective as a tool of education in the pedagogical system of A.S. Makarenko

Abstract. The report analyzes the theoretical foundations of A. S. Makarenko’s pedagogical system, highlighting its key elements – the laws of parallel action and collective development, the principles of upbringing through labor, as well as methods for organizing collective activities. Special attention is paid to the role of the collective

as the main subject of education, capable of shaping a socially responsible and morally mature personality through self-governance, traditions, and joint activities.

Keywords: A. S. Makarenko, educational collective, pedagogical system, principles of upbringing, socialization, self-governance, labor activity.

Валентин Вадимович Наталуха

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.01

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Актуальность темы обусловлена тем, что дидактические идеи К. Д. Ушинского, разработанные во второй половине XIX века, сохраняют значимость для современной системы образования. Многие педагоги и ученые продолжают развивать идеи К. Д. Ушинского, применяя их на практике и адаптируя к современным условиям.

Цель публикации – раскрыть значимость педагогических идей К. Д. Ушинского и показать их практическую реализацию в современной системе школьного образования.

Развитие личности К. Д. Ушинский ставил в центр образовательно-воспитательной среды. Под ней он понимал физическое, умственное, нравственное и эстетическое развитие. Особую значимость приобрело высказывание педагога о том, что образовательный процесс не должен ограничиваться формированием у обучающихся системы знаний, но также нацеливаться на развитие навыков самостоятельного труда и непрерывного приобретения новых знаний.

В современном мире педагогические принципы К. Д. Ушинского позволяют решить многие педагогические проблемы, одной из которых является роль народности в общественном воспитании, которая предстает единственным

источником исторической жизни государства. Принцип народности К. Д. Ушинского стал частью современного образовательного процесса. Он направлен на воспитание любви к Родине, на формирование у учащихся таких личностных качеств, как: трудолюбие, ответственность, чувство долга и гуманность. Это способствует развитию у школьников национального самосознания. Педагог считал, что «народное просвещение должно быть передано в руки общества как активного организатора работы всей системы, ибо школа должна основываться на «общественном почине» и «общественной деятельности» в деле образования, самостоятельной педагогической литературе, учебных предметах, изучающих Родину, общей национальной обстановке в школе» [1, с. 10].

Идея гуманности как метода воспитания – центральная в современной педагогике. К. Д. Ушинский был противником физического наказания и безукоризненного подчинения учащихся и считал, что идеи гуманности и уважения к ребенку должны заменить старые порядки образовательной системы [4, с. 62].

К. Д. Ушинский считал, что содержание воспитания должно быть тесно связано с культурой, историей и уважением к духовным традициям народа.

Согласно точке зрения К. Д. Ушинского, воспитание нравственности представляет собой процесс становления гармонично развитой личности. Особое значение в этом процессе придается порядочности, трудолюбию и гуманизму. Главными средствами такого воспитания, по мнению К. Д. Ушинского, являются педагогический такт и личный пример учителя.

Учителя-предметники также на своих уроках используют педагогические идеи К. Д. Ушинского. В частности, исходя из опыта учителей Гатчинской гимназии им. К. Д. Ушинского, в образовательной программе приоритетное место отводится изучению родного русского языка и отечественной истории. Также реализовывается антропологический принцип педагога: образовательный процесс в гимназии выстраивается на принципах стимулирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся, в том числе

посредством их вовлеченности в работу научного общества гимназистов. Так, Ю. А. Сергеева утверждает, что в гимназии «стало традицией проведение предметных недель, интеллектуальных игр», а также были открыты «Курчатовский» и «Инженерный» классы, что способствует всестороннему раскрытию личностного потенциала учащихся [3].

Идеи К. Д. Ушинского на своих уроках также реализует учитель русского языка и литературы Краснодарского президентского кадетского училища Л. А. Матюхина. Так, в учебно-воспитательной работе учитель посредством углубленного изучения родного языка прививает обучающимся любовь к Родине, формируя у обучающихся чувства национальной гордости, патриотизма и осознания долга перед Отечеством. Важным методическим инструментом в этом процессе выступают деформированные тексты, содержащие военную лексику или посвященные военной тематике, что позволяет учащимся расширить свой словарный запас и углубить знания об историческом прошлом страны.

Л. А. Матюхина считает одной из важных частей обучения в том числе и развитие самостоятельности учащихся, поэтому на своих уроках она часто организовывает небольшие исследовательские работы: предлагает обучающимся тематические направления для углубленного изучения и формирует рабочие группы. После самостоятельного сбора информации учащимися учитель дает рекомендации по содержанию и предлагает дополнительные источники, после чего воспитанники вносят коррективы и презентуют итоговый результат на уроке, предоставляя знания и другим учащимся. Л. А. Матюхина на своих уроках также широко использует произведения различных видов искусства. Например, просит учащихся рассказать, что они «слышат» в музыке, что развивает их воображение и эстетический вкус. Учитель использует межпредметные связи на уроках литературы. Во время подачи материала об определенном поэте, учитель показывает картины известного живописца, объясняя, чем их произведения схожи. В качестве же самостоятельной работы учащиеся получают творческие

задания по поиску подходящих произведений искусства к творчеству изучаемого писателя [2, с. 27–35].

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что педагогические идеи К. Д. Ушинского актуальны сегодня. В XXI веке они все еще вызывают научный и практический интерес, а сам К. Д. Ушинский признан выдающимся педагогом, чьи труды продолжают оказывать существенное влияние на различные аспекты учебно-воспитательного процесса и не теряют своей актуальности в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Константин Дмитриевич Ушинский: к 200-летию со дня рождения: (дайджест и библиографический список литературы) // Централизованная библиотечная система города Вологды, Информационно-библиографический сектор. составитель: Л. Ю. Жильцова. Вологда, 2023. 29 с.

2. Матюхина Л. А. Идеи Ушинского в современной педагогике // п. Рассвет : Изд-во АДЕКЦК МО РФ, 2023. С. 27–36.

3. Сергеева Ю. А. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в практике современной школы. Текст: электронный URL: https://infourok.ru/pedagogicheskoe-nasledie-k-d-ushinskogo-v-praktike-sovremennoj-shkoly-7342082.html (дата обращения: 08.02.2026).

4. Удалова А. Э. К вопросу об актуализации наследия К. Д. Ушинского в подготовке современного педагога // Вестник МГПУ. 2023. С. 58–66.

Наталуха В. В. Реализация идей К. Д. Ушинского в современной школе

Аннотация. Целью данного исследования было изучение реализации идей К. Д. Ушинского в реалиях современной школы. Анализ позволяет констатировать, что педагогические идеи выдающегося педагога все еще актуальны и реализуются в практике современной школы.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, современная школа, идеи, методы.

Natalukha V. V. Realization of K. D. Ushinsky's ideas in modern school

Abstract. The study is aimed at investigating of K. D. Ushinsky's ideas in the realities of modern school. The analysis allows us to state that the pedagogical ideas of the outstanding teacher are still relevant and are implemented in the practice of modern schools.

Keywords: K. D. Ushinsky, modern school, ideas, methods.

Нурджан Азад кызы Пашалы

Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,

ст. преп. Мамедова И. О. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 37.091

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ КЛАССИКОВ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Изучение педагогического наследия классиков педагогической мысли остается важнейшей задачей современной педагогической науки и практики, поскольку оно содержит глубоко гуманистические и социально ориентированные идеи, способствующие переосмыслению современных образовательных практик и обеспечению всестороннего развития личности обучающегося. Историко-педагогическое наследие включает теоретические концепции и практические методы, разработанные великими педагогами, и служит источником ценностных и профессиональных ориентиров для современных учителей и исследователей, формируя основу педагогической компетентности и глубокое понимание профессии. Такое наследие является фундаментом целостной образовательной системы, которая сочетает современные требования с проверенными временем идеями, что подчеркивает актуальность его изучения для построения качественной образовательной среды.

Термин «педагогическое наследие» обозначает совокупность теоретических разработок, практических методик, идей, принципов и опыта,

созданных педагогами в разные исторические эпохи и сохранившихся до настоящего времени как значимый источник знаний об образовании и воспитании. В педагогической науке педагогическое наследие рассматривается как обобщенный результат практической и теоретической деятельности в сфере образования прошлого, обладающий не только исторической ценностью, но и базовым статусом и прогностическим потенциалом для современных педагогов и исследователей. Оно включает идеологические основы, методологические подходы и дидактические принципы, которые отражают развитие педагогической мысли, и выступает источником для дальнейшего развития педагогической теории и практики. Понимание этого понятия помогает осмыслить, каким образом исторические педагогические идеи могут быть востребованы сегодня и как они способствуют формированию целостного образовательного опыта у обучающихся.

Значение идей прошлого для развития современной образовательной системы заключается в том, что они служат основой для соединения традиций и инноваций, помогают формировать педагогическую компетентность современных учителей и обеспечивают устойчивую систему ценностей в образовании. Идеи классиков педагогики способствуют анализу и переосмыслению современных практик, что усиливает доказательную базу для педагогических инноваций и помогает ориентировать образовательный процесс на всестороннее развитие личности. Кроме того, наследие классиков содержит в себе гуманистические, личностно-ориентированные и культурные ценности, являющиеся фундаментом для формирования моральных ориентиров современного образования и воспитания. Идеи классиков продолжают реализовываться через современные подходы в образовании, включая инклюзию, проектное обучение и внимание к возрастным особенностям учащихся, что свидетельствует о живучести и значимости их вклада для образовательной практики XXI века.

Ян Амос Коменский – один из основоположников современной педагогики. Его взгляды на обучение и воспитание изложены в трудах «Великая

дидактика» и других педагогических сочинениях. Коменский разработал ряд дидактических принципов, которые легли в основу современной школы. Основным из них является принцип природосообразности, согласно которому обучение должно соответствовать естественному развитию ребенка и учитывать его возрастные и психологические особенности; все, что предлагается учащемуся, должно быть доступно его восприятию и освоению. Этот принцип рассматривает обучение как органичный, постепенный процесс, аналогичный естественным процессам природы.

Коменский был создателем классно-урочной системы обучения – структурной организации школьного процесса, где ядром учебной организации стал класс как группа учащихся одного возраста, а урок – основная образовательная единица. Такая система предполагает устойчивый состав класса на протяжении года, последовательное освоение учебного материала и централизованную роль учителя как организатора обучения. Особое место в учении Коменского занимает наглядность обучения – «золотое правило дидактики», по которому обучение должно основываться на чувственном восприятии предметов и явлений, чтобы знания были понятны и прочны. Он считал, что непосредственное наблюдение и использование наглядных средств помогают детям лучше осмысливать и удерживать материал, чем абстрактное объяснение [3].

Иоганн Генрих Песталоцци, швейцарский педагог-гуманист, развивший идеи естественного образования и социальной справедливости. Основу его педагогики составляли гуманизм и уважение к ребенку: педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, поддерживать его достоинство и способствовать гармоничному развитию. Песталоцци критиковал механическое заучивание и выступал за обучение, направленное на формирование личности, а не лишь на усвоение фактов. Он выделял три основные силы человеческой природы – ум, сердце и руки, и считал, что их развитие должно идти взаимосвязанно и равномерно. Познание, по его мнению, должно начинаться с чувственного опыта и постепенно переходить к

абстрактным представлениям, при этом интеллектуальное, нравственное и практическое развитие должны осуществляться параллельно. Педагог подчеркивал всестороннее развитие личности, формирование знаний, навыков и ценностей, необходимых для полноценной жизни в обществе [5].

Адольф Дистервег, немецкий педагог и последователь Песталоцци, развил идеи естественного образования и самодеятельности в обучении. Он рассматривается как один из ключевых представителей развивающего обучения XIX века. Дистервег подчеркивал, что образовательный процесс должен соответствовать природе и внутренним задаткам ребенка, способствуя развитию его умственных и нравственных способностей. Центральными элементами обучения, по его мнению, являются активность и самостоятельность учащихся: ребенок не должен быть пассивным получателем знаний, а участвовать в познавательной деятельности, что формирует мышление и личную ответственность. Он рассматривал обучение как живой деятельный процесс и разработал дидактические правила, позволяющие организовать обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся, логики изложения материала и активной роли ученика. Дистервег также акцентировал на роли учителя как наставника, направляющего исследовательскую активность ребенка и помогающего применять знания на практике.

Джон Дьюи (1859–1952), американский педагог и философ, – один из главных представителей прогрессивной педагогики. Он построил свою образовательную концепцию на основе прагматизма и глубоко повлиял на развитие современной образовательной теории. Одним из центральных положений Дьюи является идея обучения через деятельность: он полагал, что учащиеся лучше усваивают знания, когда активно вовлечены в практическую деятельность, связанную с их интересами и жизненным опытом, а не только через пассивное усвоение информации. Он выступал за практико-ориентированный подход к обучению, при котором образовательный процесс интегрируется с реальной жизнью: учебные задачи, проекты и эксперименты должны быть тесно связаны с жизненными ситуациями ученика, чтобы знания и

навыки могли использоваться в реальной практике. Дьюи развивал идею демократизации образования, рассматривая школу как маленькое общество, где учащиеся учатся сотрудничать, выражать свои мысли и принимать решения. По Дьюи, образование должно готовить граждан к участию в демократической жизни общества, развивать способность к критическому мышлению, сотрудничеству и ответственному взаимодействию [8].

Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) считается основателем научной педагогики в России. Он развил целостное учение о воспитании и обучении, основанное на принципах народности, связи обучения с жизнью и значимости родного языка. Принцип народности предполагает опору педагогического процесса на культурные, духовные и социальные традиции народа, использование национальных произведений, традиций, языка и нравственных норм, что делает обучение органичной частью жизни общества. Ушинский подчеркивал, что знания должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями, а школа – готовить ребенка к действительной жизни, а не к механическому запоминанию фактов. Особое значение он придавал родному языку как средству воспитания и формирования личности: язык является не только средством общения, но и духовной основой культуры, через которую ребенок усваивает мышление, мораль и национальные ценности, развивая ум, сердце и дух [7].

Антон Семенович Макаренко – советский педагог-практик, чьи идеи по коллективному воспитанию и организации школьной жизни получили широкое признание. Макаренко выдвинул идею коллективного воспитания: процесс построения воспитательной среды, в которой ребенок развивается не изолированно, а как часть организованного детского сообщества. Он рассматривал коллектив не как сумму индивидов, а как целостную систему с собственными нормами, традициями и практиками. По его мнению, коллектив способствует формированию ответственности, самоконтроля и социальной зрелости.

Одним из ключевых аспектов его педагогики была дисциплина и ответственность в коллективе. Он утверждал, что дисциплина не средство принуждения, а осознанная позиция каждого участника коллективной жизни. Ответственность за общее дело, помощь товарищам и участие в жизни коллективных структур развивают у учащихся чувство долга и самодисциплины.

Особое место в педагогике А. С. Макаренко занимает воспитание через труд. Он считал, что участие в общественно полезном производительном труде объединяет детей, укрепляет их нравственные качества, развивает практические умения и готовит к будущей взрослой жизни. Труд, по Макаренко, это не только практическая деятельность, но и средство воспитания характера и социальной компетентности [4].

Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) разработал гуманно-личностный подход в педагогике, ориентированный на развитие уникальности каждого ребенка. В. А. Сухомлинский подчеркивал гуманно-личностный подход как основу воспитания, где педагог рассматривает ребенка как личность с уникальными способностями, интересами и внутренним миром. Он выступал против авторитарных методов и настаивал на создании уважительной, поддерживающей среды, где ребенок чувствует себя значимым и ценным. В своей педагогике он уделял внимание духовному миру ребенка, считая, что образование должно развивать не только умственные, но и нравственные, эмоциональные и эстетические стороны личности. Он видел школу как пространство, где школьник учится понимать себя, других людей и мир в целом через переживания, творчество и ценностные ориентиры. Сухомлинский также настаивал на индивидуальном подходе, что означает учет особенностей каждого ученика: его интересов, темпа развития, эмоционального состояния и социальных условий. Такой подход позволяет создавать условия для максимального раскрытия потенциала каждого ребенка и формирования его внутренней мотивации к учению [6].

Лев Семенович Выготский (1896–1934) – советский психолог и теоретик, чьи идеи оказали глубокое влияние на педагогическую психологию и

современные образовательные практики. Выготский разработал концепцию зоны ближайшего развития (ЗБР): область между тем, что ребенок уже может сделать самостоятельно, и тем, что он может сделать с помощью взрослого или более опытного сверстника. Эта концепция показывает, что обучение выступает источником развития, а не только отражением уже достигнутых результатов, и помогает учителю планировать поддержку именно в тех областях, где она наиболее эффективна. Он также подчеркивал социальную природу обучения: дети развивают свои когнитивные и культурные умения прежде всего через социальное взаимодействие и участие в культурных практиках, что лежит в основе социокультурной теории развития. По мнению Выготского, развитие мышления невозможно без участия других людей и общения в культурном контексте.

Выготский рассматривал сотрудничество учителя и ученика как основу эффективного обучения: педагог не просто передает знания, а направляет, поддерживает и организует деятельность ученика так, чтобы раскрыть его потенциальные возможности. Учитель выступает в роли «более компетентного партнера», который с помощью диалога, совместных задач и направленной поддержки помогает учащемуся осваивать более сложные уровни деятельности [1].

В современной школе идеи педагогов-классиков не только сохраняют свое значение, но и активно воплощаются в конкретных педагогических практиках:

– К. Д. Ушинский: демократизация обучения и развитие речи.

– А. С. Макаренко: коллективная деятельность и ответственность.

– В. А. Сухомлинский: личностно-ориентированное обучение и творчество.

– Л. С. Выготский: развивающее обучение через сотрудничество и поддержку учителя.

Эти идеи продолжают формировать методологическую и содержательную основу современной образовательной практики, проявляясь как в федеральных образовательных стандартах, так и в повседневной деятельности школ.

Проблема преемственности между традициями классической педагогики и инновационными подходами сегодня является ключевым аспектом развития системы образования. Классические педагогические принципы – гуманизм, личностно-ориентированное обучение, связь обучения с жизнью и активная роль учащегося – сохраняют свою значимость, однако требуют переосмысления и адаптации к современному контексту. Современные исследования показывают, что интеграция исторических педагогических методов с инновационными технологиями способствует формированию устойчивой и эффективной образовательной практики, способной учитывать индивидуальные особенности обучающихся и требования общества XXI века.

В современной педагогической науке развивается концепция «винтажной педагогики», которая представляет собой систему знаний, основанную на исторических подходах и переосмысляемую в сочетании с инновационными практиками. Такой подход рассматривает традиционные методы как фундамент образовательного процесса, дополняя их современными технологиями для расширения возможностей обучения. Цифровая трансформация образовательной среды открывает новые перспективы для персонализации обучения, повышения доступности образовательных ресурсов и усиления взаимодействия, но одновременно создает вызовы, связанные с готовностью педагогов, инфраструктурой и разрывом цифровой грамотности (digital divide). Современные исследования подчеркивают необходимость переподготовки учителей, формирования цифровых компетенций у всех участников образовательного процесса и устранения «цифрового разрыва». В этом контексте цифровая дидактика как новое направление педагогической науки интегрирует технологии в обучение, сохраняя принципы традиционной дидактики наглядность, последовательность, личностную ориентацию и адаптируя их под мультимедийные уроки, дистанционные и гибридные форматы, а также сетевое взаимодействие. Одновременно цифровая трансформация требует пересмотра моделей оценки, обратной связи и организации взаимодействия участников

образовательного процесса, что требует баланса между классическими и современными подходами.

В современных образовательных системах становится все более значимым комплементарное сочетание классических педагогических принципов и современных технологий. Это означает, что инновационные инструменты (например, платформы для дистанционного обучения, мультимедийные ресурсы, интерактивные среды) используются не как самоцель, а как средство реализации фундаментальных педагогических идей, таких как развитие личности, активное обучение, дифференциация, сотрудничество и связь теории с практикой.

Цифровые технологии усиливают традиционные педагогические цели, обеспечивая гибкость учебных траекторий, ориентируясь на потребности каждого обучающегося, поддерживая коллаборативное обучение и расширяя образовательное пространство за пределы классной комнаты. Исследования цифровой педагогики показывают, что интеграция инновационных методов с классическими подходами повышает эффективность обучения и способствует формированию современных компетенций – цифровых, коммуникативных и критического мышления. В цифровой образовательной среде классические принципы, такие как наглядность, связь обучения с жизнью, активная роль учащегося и индивидуализация, реализуются через мультимедийные ресурсы, интерактивные задания, сетевые проекты и платформы для совместной работы. Таким образом, педагогическое ядро исторических идей сохраняется, приобретая новые формы, соответствующие современным требованиям.

Актуальность применения педагогического наследия классиков сегодня заключается в сохранении фундаментальных педагогических ценностей, которые служат основой для построения современной образовательной среды. Однако на пути к цифровому и инновационному образованию возникают как проблемы адаптации традиционных идей, так и возможности их интеграции с современными технологиями. Оптимальный путь развития образования предполагает сочетание традиций и инноваций, где классические подходы

становятся прочным фундаментом, а технологические средства выступают эффективным инструментом для реализации этих идей в практической педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Дистервег А. Об образовании и обучении. М. : Педагогика, 1987. 288 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. М. : Педагогика, 1982. 656 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма; методика организации воспитательного процесса. М. : Просвещение, 1989.
5. Песталоцци И. Г. Мои взгляды на воспитание. М. : Педагогика, 1987. 240 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М. : Просвещение, 1977. 383 с.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая Антропология. М. : Педагогика, 1988. 640 с.
8. Dewey J. Democracy and Education. New York : Macmillan, 1916. 434 P.

Пашалы Н. А. Роль педагогического наследия классиков в развитии современной системы образования

Аннотация. Классические педагогические концепции, представленные в трудах Выготского, Дистервега, Коменского, Макаренко, Песталоцци, Сухомлинского, Ушинского и Дьюи, заложили фундамент научного понимания образования как целостного процесса развития личности. Их идеи объединяет гуманистическая направленность, признание активной роли обучающегося и значимости социальной среды, а также стремление к гармоничному сочетанию обучения и воспитания. Совокупность данных подходов определила основные принципы современной педагогики.

Ключевые слова: педагогическое наследие, цифровизация образования, преемственность традиций, образовательные инновации.

Pashaly N. A. The role of pedagogical legacy of classics in development of contemporary system of education

Abstract. Fundamental pedagogical conceptions highlighted in the works of Vygotsky, Disterveg, Komensky, Makarenko, Pestalozzi, Sukhomlinsky, Oushinsky and Dewey served as a basic for scientific understanding of education as the process of personal development. Their ideas are united by humanitarian direction, the acknowledgment of active role of learner and the importance of social sphere, the want for harmonious mixture of teaching and upbringing. The complex of such methods determined the basic principles of contemporary pedagogics.

Keywords: pedagogical legacy, digital education, the ancestry of traditions, educational innovations.

Амина Ильхамовна Петренко

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов В. Н.

г. Горловка, Россия

УДК 37.011

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Эпоха Возрождения стала рассветом нового понимания человека и его места в мироздании, что вызвало революцию в педагогических идеалах. Если античность видела воспитание как служение обществу, где добродетель и всестороннее развитие (aretē и paideia) были ключом к общественному благу, то гуманисты Возрождения открыли путь к раскрытию уникального внутреннего мира каждого человека. Эта идея звучит особенно мощно сегодня, когда мы стремимся построить образование на гуманистических принципах, чтобы взрастить личность, целостную, свободную, полную творческой энергии на благо суверенной России.

Существующие исследования показывают, что педагогические концепции эпохи Возрождения изучены учеными. Так, В. А. Сластенин указывает на фундаментальный сдвиг в понимании человека (от средневекового образа «тени

Бога» к ренессансному представлению о нем как о микрокосме, наделенном свободой и творческим потенциалом) [10, с. 124–126]. П. Ф. Грендлер в своей работе «Schooling in Renaissance Italy» анализирует гуманистические школы как проводников новой воспитательной модели, однако утверждает, что еще не проведена систематическая реконструкция педагогического идеала Возрождения, который мог бы служить критерием для выявления и развития одаренности [12, с. 103]. В целом, в отечественной историографии наблюдается дефицит комплексных исследований, объединяющих философские, антропологические и практические аспекты педагогического идеала эпохи, в то время как преобладают либо общие обзоры, либо монографии, посвященные отдельным деятелям.

Целью данной статьи является попытка показа педагогического идеала эпохи Возрождения.

В основе современной педагогики лежит идея о безусловном достоинстве каждого человека (dignitas hominis). Джованни Пико делла Мирандола еще в 1486 году в своей «Речи о достоинстве человека» подчеркнул полную свободу личности в формировании себя, заявив: «*Я не определил тебя ни как небесное существо, ни как земное… чтобы ты, будучи свободным и славным творцом своей судьбы, мог сам придать себе ту форму, которую ты пожелаешь*» [8, с. 80]. Этот принцип кардинально изменил взгляд на одаренность. Если Платон считал талант врожденным качеством, требующим государственного отбора, то гуманисты увидели в нем потенциал, присущий всем, который необходимо развивать через воспитание.

В эпоху Возрождения центральным педагогическим идеалом стал «homo universalis» – человек, всесторонне развитый, свободный и творческий. В отличие от античного стремления к служению государству, ренессансный человек искал самореализации через гармоничное развитие своих талантов. П. П. Верджеро в своем трактате (ок. 1400) подчеркивал важность воспитания, соответствующего природе ребенка, утверждая, что природа закладывает основы, а искусство лишь совершенствует их [3, с. 22]. Главным признаком

одаренности считалось «ingenuitas» – «благородство духа», выражающееся в тяге к свободным искусствам, тонком чувстве прекрасного и стремлении к знаниям ради самого познания. Примечательно, что это качество ценилось не по происхождению, а по внутренним заслугам человека.

Школа Витторино да Фельтре «Casa Giocosa» в Мантуе (1423–1446) стала ярким примером воплощения идеала всесторонне развитого человека (homo universalis). В отличие от древнегреческих образовательных систем, она отличалась атмосферой доброжелательности и гармонии, где классическое обучение (латынь, греческий) дополнялось физической активностью, музыкой и играми. Витторино уделял большое внимание индивидуальному подходу, предоставляя равные возможности для обучения как знатным, так и одаренным детям из бедных семей, исходя из принципа, что «все дети, наделенные умом и добродетелью, заслуживают равного внимания» [11, с. 45]. Учебный процесс был сбалансирован: утро посвящалось языкам и риторике, после обеда – спорту, а вечера – музыке и поэзии, что подчеркивало веру в комплексное развитие талантов.

Завершающим элементом в представлении об идеальном воспитании эпохи Возрождения стала концепция «sprezzatura», описанная Бальдассаре Кастильоне в «Книге о дворянине» (1528). Это понятие означает «искусство непринужденности», когда одаренный человек демонстрирует свои таланты с особой легкостью и грацией, скрывая за этим значительные усилия. Sprezzatura – это не лицемерие, а проявление утонченной культуры и чувства собственного достоинства. Талант в этом контексте служит не для эгоистичного самовозвышения, а для приумножения общественной пользы и утверждения красоты в мире [6, с. 112].

Сравнивая педагогические идеалы, мы видим фундаментальное различие: в античности одаренность рассматривалась как долг перед обществом (aretē как служение государству), тогда как в эпоху Возрождения она стала внутренним импульсом к саморазвитию личности. Процесс отбора талантов изменился, вместо «отсеивания» неподходящих (как предлагал Платон), он стал направлен на выявление природной одаренности. Античный педагог выступал в роли

скульптора, формирующего материал, в то время как гуманистический наставник – в роли садовника, способствующего естественному росту и расцвету заложенного в человеке потенциала.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что педагогический идеал Возрождения опирался на три фундаментальных представления о человеке: во-первых, на свободу личности в самоопределении и стремлении к совершенству как движущую силу развития одаренности; во-вторых, на целостное восприятие личности, где талант проявляется во всей полноте – в единстве интеллекта, физического развития, эмоциональной сферы и духовности; и в-третьих, на превосходство творческой деятельности над пассивным усвоением знаний. Эти принципы не утратили своей ценности для современной педагогики одаренных детей, предлагая альтернативу узкому, утилитарному взгляду на талант, сводящемуся к высокому IQ или академическим успехам. Будущие исследования могут сосредоточиться на адаптации ренессансных моделей индивидуального и гармоничного развития для современных образовательных программ для одаренных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Никомахова этика / пер. с др.-греч. В. К. Батуриной. Москва : Мысль, 1976. 446 с.
2. Аристотель. Политика / пер. с др.-греч. М. И. Рижского. Москва : Прогресс, 1991. 240 с.
3. Верджеро П. П. De ingenuis moribus et liberalibus studiis // Humanist Educational Treatises / ed. and trans. by C. W. Kallendorf. Cambridge (Mass.) ; London : Harvard Univ. Press, 2002. P. 17–76.
4. Исаев И. Ф. История педагогики и образования : учебник. Москва : Юрайт, 2018. 512 с.
5. Каменев С. А. История педагогики. Москва : Учпедгиз, 1952. 384 с.
6. Кастильоне Б. Книга о дворянине / пер. с итал. Л. А. Игоревского. Москва : Искусство, 1990. 416 с.
7. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора (Кн. I–XII) / пер. с лат. М. В. Лебедевой, А. О. Маковельского. Москва : Ладомир, 1994. 704 с.

8. Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека / пер. с итал. Москва : Республика, 1998. 80 с.

9. Платон. Государство / пер. с др.-греч. под ред. А. Ф. Лосева // Сочинения : в 3 т. Москва : Мысль, 1994. Т. 3. С. 3–324.

10. Сластенин В. А. Антропологический подход в педагогическом образовании // Народное образование. 1994. № 3. С. 124–126.

11. Фельтре В. да. Письма и учебные программы Casa Giocosa / сост. и коммент. M. Battistini. Mantova : Tre Lune, 2001. 218 p.

12. Grendler P. F. Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300–1600. Baltimore ; London : Johns Hopkins Univ. Press, 1989. 566 p.

Петренко А. И. Педагогический идеал в эпоху Возрождения

Аннотация. В статье представлен педагогический идеал эпохи Возрождения, реконструированный через призму антропологических основ (dignitas hominis) и ключевых понятий (homo universalis, ingenuitas, sprezzatura). Исследование демонстрирует, как эти принципы находили свое воплощение в гуманистических школах, и подчеркивает, что ренессансная модель воспитания была направлена на развитие внутреннего потенциала личности.

Ключевые слова: педагогический идеал, Возрождение, homo universalis, ingenuitas, гуманизм, одаренность.

Petrenko A. I. The Pedagogical Ideal in the Renaissance Era

Abstract. The article presents the pedagogical ideal of the Renaissance, reconstructed through the prism of anthropological foundations (dignitas hominis) and key concepts (homo universalis, ingenuitas, sprezzatura). The study demonstrates how these principles were embodied in humanistic schools and emphasizes that the Renaissance model of education was aimed at developing the individual's inner potential.

Keywords: pedagogical ideal, Renaissance, homo universalis, ingenuitas, humanism.

Евгений Вадимович Тонконогов
Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.
г. Горловка, Россия

УДК 371.542:371.4

ДИСЦИПЛИНА БЕЗ ПРИНУЖДЕНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ А. С. МАКАРЕНКО

Современная образовательная среда характеризуется усилением индивидуалистических тенденций, цифровизацией социальных взаимодействий и трансформацией традиционных ценностных ориентиров подрастающего поколения. В этих условиях возрастает дефицит сознательной дисциплины как внутреннего регулятора поведения, что проявляется в снижении учебной мотивации, росте конфликтности и девиантных проявлений в школьной среде. В данной ситуации особую актуальность приобретает обращение к классическому педагогическому наследию, в частности к системе воспитания А. С. Макаренко (1888–1939), чьи идеи о «дисциплине без принуждения» опередили свое время на десятилетия.

Цель нашей работы – проанализировать сохраняющуюся значимость макаренковских принципов формирования сознательной дисциплины в условиях современной образовательной реальности.

Фундаментальным отличием педагогики Макаренко от доминировавших в первой трети XX века авторитарных моделей стало переосмысление самой природы дисциплины. В своих трудах педагог подчеркивал: «*Дисциплина есть не что иное, как порядок, установленный в общественной жизни коллектива... Дисциплина не может быть предметом воспитания, она есть продукт воспитания*» [1, с. 158]. Такая трактовка принципиально противопоставляла внешнее принуждение и внутреннюю сознательность как источники упорядоченного поведения.

Центральным инструментом формирования сознательной дисциплины Макаренко рассматривал коллектив как субъект воспитания. Коллектив в его

понимании – не простая совокупность индивидов, а «*организованная среда, в которой личность развивается через ответственность перед другими*» [2, с. 72]. Ключевым механизмом становления дисциплинированности выступало распределение ответственности: каждый воспитанник нес персональную ответственность не только за собственные поступки, но и за поведение товарищей. Эта система коллективной ответственности, реализуемая через институты самоуправления (командиры звеньев, совет коллектива), создавала социальное давление норм, которое заменяло административное принуждение.

Не менее значимым элементом системы являлся принцип перспективных линий. Макаренко выделял три уровня перспектив: ближайшую («завтра будет праздник»), среднюю («через месяц – поход») и отдаленную («через год – выпуск и поступление»). Перспектива становилась «магнитом», притягивающим усилия коллектива и индивида, формируя внутреннюю мотивацию к дисциплинированному поведению как условию достижения общей цели. Как отмечал сам педагог: «*Без перспективы коллектив мертв*» [1, с. 203].

Особое значение отводилось трудовому воспитанию как средству формирования дисциплины. В ГПТУ им. Горького и колонии им. Дзержинского труд был не наказанием, а способом самоутверждения, источником достоинства и коллективной гордости. Через общественно полезный труд воспитанники усваивали нормы организованности, пунктуальности, ответственности – качества, непосредственно транслирующиеся в дисциплинарное поведение.

Макаренко категорически отвергал унификацию требований, подчеркивая необходимость индивидуального подхода даже в рамках коллективной системы. В «Педагогической поэме» он описывает ситуацию с воспитанником Королевым, демонстрируя, как строгость сочеталась с глубоким пониманием личности ребенка: «*Нельзя требовать от всех одинаково. Но нельзя и отказываться от требований*» [3, с. 89]. Такой баланс между едиными коллективными нормами и индивидуализацией воздействия предотвращал формализм и сопротивление.

Современная интерпретация дисциплины по А. С. Макренко требует учета цифровой трансформации образовательной среды. Коллектив сегодня формируется не только в офлайн-пространстве, но и в цифровых сообществах. Опыт внедрения «цифровых советов класса» для совместного решения учебных задач показал, что принцип коллективной ответственности эффективен и в онлайн-формате при условии четкой регламентации ролей и прозрачности оценки вклада каждого участника.

Критически важно избегать вульгаризации идей Макаренко. Некоторые современные адаптации сводят его систему к простому «коллективному наказанию», что противоречит гуманистической сущности педагогики. Сам педагог никогда не допускал коллективной ответственности как формы мести или унижения – только как инструмента солидарности и взаимопомощи. Как он писал: «*Коллектив не должен быть тюрьмой для личности, а должен быть ее опорой*» [2, с. 87].

Проанализировав литературные источники, мы можем сделать вывод, что концепция дисциплины А. С. Макаренко, основанная на сознательности, коллективной ответственности и перспективном планировании, представляет собой целостную теоретико-практическую систему, превосходящую авторитарные модели дисциплинарного воздействия по эффективности формирования устойчивых саморегуляторных механизмов поведения.

Механизм трансформации внешних норм в сознательную дисциплину реализуется через последовательную смену этапов: от внешней дисциплины – к коллективной – к личностной саморегуляции, при этом ключевую роль играет педагог как организатор среды, а не субъект принуждения.

Актуализация наследия Макаренко требует творческого переосмысления с учетом цифровой трансформации образовательной среды, сохраняя при этом неизменными базовые ценности: уважение к личности ребенка, приоритет коллективной солидарности над индивидуальным эгоизмом, труд как основу достоинства.

Таким образом, педагогика А. С. Макаренко представляет собой опережающий прообраз современных гуманистических подходов к воспитанию. Ее принципы востребованы в условиях кризиса авторитетных структур и роста асоциальных проявлений среди молодежи. Дисциплина без принуждения – достижимый результат целенаправленного воспитательного процесса, организованного на принципах уважения, ответственности и коллективного достоинства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев Д. В. Коллектив как фактор формирования личности в педагогике А. С. Макаренко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология: М., 2021. 82 с.

2. Кузьмина Н. В. Принцип перспективных линий в современной педагогике. Теория и практика общественного развития. М., 2023. 119 с.

3. Ледяев В. Г. Актуальность идей А. С. Макаренко для профилактики девиантного поведения подростков: Педагогика: М., 2022. 53 с.

Тонконогов Е. В. Дисциплина без принуждения: актуальность воспитательных принципов А. С. Макаренко

Аннотация. В докладе анализируется концепция сознательной дисциплины А. С. Макаренко как продукта воспитания. Доказана актуальность коллективной ответственности, перспективных линий и трудового воспитания для формирования саморегуляции личности в современной школе.

Ключевые слова: педагогика, дисциплина, коллектив, воспитание, А. С. Макаренко, сознательность, перспективные линии, педагогика сотрудничества, саморегуляция.

Tonkonogov E. V. Discipline without Coercion: The Contemporary Relevance of A.S. Makarenko's Educational Principles

Abstract. The report examines A.S. Makarenko's concept of conscious discipline as a product of education, not coercion. The relevance of collective responsibility,

perspective lines and labour education for developing self-regulation in contemporary schooling is validated.

Keywords: pedagogy, discipline, collective, upbringing, A. S. Makarenko, consciousness, perspective lines, pedagogy of cooperation, self-regulation.

Сергей Дмитриевич Шинкарев
Валентин Николаевич Алфимов
г. Горловка, Россия

УДК 37.011

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК В. Ф. ШАТАЛОВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ДГПУ ИМ. В. ШАТАЛОВА

Виктор Федорович Шаталов является выдающимся педагогом – автором дидактических методик и педагогики сотрудничества, прославившимся своим новаторским взглядом на обучение и работу с учениками. Его подходы и сегодня остаются востребованными в современном образовании России.

Опорный сигнал – набор ассоциативных ключевых слов, знаков и других опор для мысли, расположенных особым образом, заменяющий некое смысловое значение. Он способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятную информацию [2].

«Педагогика сотрудничества» – направление в педагогической науке, представителями которого являются Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др. Сотрудничество – это такое состояние, такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором объекты и субъекты этого процесса объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма [1, с. 92].

Для Донецкого педагогического университета имя Виктора Федоровича имеет особое значение. Он не только наш земляк, но и человек, чье наследие стало частью истории вуза: с 2024 года наш университет носит его имя – Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова.

В рамках исследования было использовано интервью с молодыми преподавателями ДГПУ им. В. Шаталова о применении методики Виктора Федоровича в процессе обучения одаренных студентов.

Преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков Диброва Евгения Сергеевна:

«Я как преподаватель педагогического университета использую педагогические идеи как инструмент углубления знаний, развития личности. То есть в некоторых случаях развития самостоятельного обучения, самостоятельного мышления и, конечно же, рефлексии.

Что касается методики сотрудничества: в основном это проявляется во взаимодействии со студентами, когда обсуждаются разные научные понятия, разные научные темы. Происходит взаимодействие между студентом и преподавателем, когда со стороны преподавателя поощряется аргументированное несогласие студента с чем-либо. Тем самым развивается критическое мышление студентов, когда они могут доказать свою точку зрения. Также активно применяется совместная исследовательская деятельность. Когда преподаватель либо включает студентов в какие-то проекты, либо они анализируют педагогические кейсы, либо они пишут вместе с преподавателем исследовательские работы.

Если говорить про опорные сигналы, которые Виктор Федорович Шаталов описывает в таких книгах как: «Куда и как исчезли тройки» [3] и «Педагогическая проза» [4], то эту методику я использую на парах очень часто. Она применяется чаще всего для структурирования какого-то сложного материала, выявления логических связей. Я очень часто использую у себя на парах это как дополнительное самостоятельное задание для студентов (какую-то тему делаю в виде опорной схемы, либо опорной таблицы). Для студентов опорные сигналы также являются инструментом рефлексии (они могут дополнять либо менять опорную схему, делать выводы по теме, тем самым показывая свою самостоятельность и уровень как критического, так и образного мышления)».

Преподаватель кафедры философии и истории, а также заведующий отделом по воспитательной работе Медведев Сергей Сергеевич дал следующий комментарий:

«*По своему опыту скажу, что я наиболее часто применяю принцип педагогического сотрудничества. Этот принцип повышает уровень общей университетской культуры, создает атмосферу «семьи». Студенты всех курсов вместе с преподавателями и молодыми сотрудниками активно взаимодействуют в процессе подготовки к различным мероприятиям и непосредственно во время их проведения. На общеуниверситетские мероприятия нами приглашаются талантливые и активные студенты, которые не только помогают в организации, но и часто предлагают свои идеи, о которых преподаватели могли даже не подумать. Часто такие активные студенты в дальнейшем становятся сотрудниками Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова.*

Если подвести итог, то можно сказать, что я как преподаватель и заведующий отделом по воспитательной работе применяю методику Виктора Федоровича Шаталова в первую очередь для того, чтоб одаренные студенты, благодаря участию в университетских мероприятиях, смогли не только понять интересна им та или иная деятельность, но и в полной мере могли развить свой творческий потенциал».

Ответы этих и других педагогов (12 респондентов) университета позволяют говорить, что идеи Виктора Федоровича Шаталова находят активное применение в ДГПУ им. В. Шаталова, помогая тем самым творчески развиваться как студентам, так и преподавателям университета, делая процессы учения и обучения осмысленными, личностно ориентированными, взаимобогащенными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М. : Народное образование, 2005. 556 с.

2. Телец Е. Д. Система интенсивного обучения В. Ф. Шаталова. Текст : электронный // Молодой ученый. 2023. № 46 (493). С. 422–425. URL: https://moluch.ru/archive/493/107658. (дата обращения: 10.02.2026)

3. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка. М. : Педагогика, 1979. 134 с.

4. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. 384 с.

Шинкарев С. Д., Алфимов В. Н. Использование методик Виктора Федоровича Шаталова при обучении одаренных студентов Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое наследие Виктора Федоровича Шаталова и особенности применения его методик в современной системе высшего образования при работе с одаренными студентами. Особое внимание уделяется методам педагогического сотрудничества и опорных сигналов как эффективным инструментам углубления обучения, развития самостоятельности, критического мышления и рефлексии обучающихся. На основе интервью показана практика использования идей выдающегося педагога-новатора в учебной и внеучебной деятельности преподавателей Донецкого государственного педагогического университета им. В. Ф. Шаталова.

Ключевые слова: Донецкий государственный педагогический университет, В. Ф. Шаталов, одаренность, сотрудничество, опорные сигналы.

Shinkarev S. D., Alfimov V. N. The use of Viktor F. Shatalov's methods in teaching gifted students of Donetsk State Pedagogical University. In Shatalov

Abstract. The article examines the pedagogical legacy of Viktor Fedorovich Shatalov and the specifics of the application of his methods in the modern system of higher education when working with gifted students. Special attention is paid to the methods of pedagogical cooperation and reference signals as effective tools for deepening learning, developing independence, critical thinking and reflection of students. Based on the interview, the practice of using the ideas of an outstanding innovative teacher in the educational and extracurricular activities of teachers at the Donetsk State Pedagogical University named after V. F. Shatalov is shown.

Keywords: Donetsk State Pedagogical University, V. F. Shatalov, giftedness, cooperation, reference signals.

РОЛЬ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Алия али кызы Алиева

Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,

ст. преп. Мамедова И. О. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 378.014.3

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Проблема профессионального самоопределения и формирования ценностных ориентиров обучающихся занимает одно из ключевых мест в современной педагогической науке. Динамичные изменения социально-экономической среды требуют переосмысления традиционных подходов к образовательному процессу, в котором решающим становится не только передача знаний, но и всестороннее развитие личности. В этом контексте особую значимость приобретает институт наставничества. Педагог-наставник в современной образовательной парадигме выступает не просто как источник учебной информации, но и как стратегический партнер обучающегося, способствующий его личностному и профессиональному росту, успешной социализации и формированию ценностных ориентиров. Т. В. Кудрявцев в своей авторской работе раскрывает психологические аспекты профессионального обучения и воспитания, акцентируя внимание на формировании профессиональной идентичности и компетентности обучающихся. Автор исследует психолого-педагогические механизмы усвоения профессиональных навыков, роль мотивации, педагогических стратегий и наставничества в образовательном процессе. Работа отличается интегративным подходом, сочетая теоретический анализ и рекомендации по организации учебной деятельности,

что обеспечивает ее практическую значимость для педагогов и руководителей образовательных программ [2].

Важнейшим аспектом деятельности наставника является создание условий для формирования субъектной позиции обучающегося. В отличие от традиционного педагогического подхода, ориентированного на пассивное усвоение готового социального опыта, наставничество предполагает совместный поиск смыслов, ценностей и ориентиров. Наставник выполняет функции фасилитатора, способствуя осознанию студентом собственных внутренних ресурсов, сильных сторон и профессиональных дефицитов. В исследованиях С. Л. Рубинштейна представлен фундаментальный анализ основных психических процессов, закономерностей развития личности и взаимодействия человека с окружающей средой. Автор рассматривает восприятие, внимание, мышление, память, эмоции, мотивацию и личностные особенности с системной позиции, формируя целостное понимание психологической структуры личности. Данное издание является классическим источником по общей психологии, обеспечивающим теоретическую базу для изучения профессиональной деятельности и педагогических процессов [4]. Такой подход обеспечивает переход от внешней мотивации к внутренней, осознанной потребности в саморазвитии и личностном совершенствовании.

Л. И. Шапиро исследует педагогические основы наставничества как ключевого механизма передачи профессиональных знаний и формирования компетентностей. Автор систематизирует модели наставничества, раскрывает психологические аспекты взаимодействия наставника и ученика, рассматривает методы мотивации и оценки профессионального роста, а также вопросы организации профессиональных стажировок. Работа имеет прикладное значение для педагогов и руководителей образовательных программ, демонстрируя эффективность наставничества в контексте профессиональной подготовки [6]. Анализ роли наставника демонстрирует, что его влияние распространяется на три ключевые сферы становления личности обучающегося: когнитивную – развитие критического мышления; ценностно-смысловую – формирование

этических норм и жизненных идеалов; деятельностную – приобретение первичного профессионального опыта. Особое значение в этом процессе приобретает личный пример педагога, его авторитет и приверженность профессиональным ценностям, который выступает для обучающегося своеобразным эталоном в процессе самоидентификации.

А. В. Мудрик в своем учебном пособии исследует взаимосвязь педагогики и социальных условий развития личности, анализируя влияние социального окружения на процесс обучения и воспитания. Автор подробно рассматривает социальную диагностику, профилактику девиантного поведения, работу с группами риска и формирование социальных компетенций обучающихся. Работа отличается комплексным подходом, соединяющим психологические и социологические аспекты, что делает ее актуальной для будущих педагогов, ориентированных на социальную адаптацию и поддержку обучающихся в образовательной среде [3]. Особое внимание в образовательном процессе Азербайджанского государственного педагогического университета уделяется переходу от традиционной авторитарной модели к субъект-субъектным отношениям, в которых преподаватель-наставник и обучающийся выступают равноправными и активными участниками образовательного взаимодействия. Наставничество реализуется не через монолог преподавателя, а посредством живого диалога, в ходе которого студент перестает быть пассивным слушателем и становится полноценным субъектом познания.

Важным инструментом такого взаимодействия является интерактивное обучение. В процессе практических занятий и семинаров наставники активно используют методы дискуссий, кейс-стади и проектной деятельности, что позволяет моделировать реальные педагогические ситуации. Студенты в тесном сотрудничестве с наставником приобретают навыки самостоятельного принятия решений и осваивают компетенции профессиональной деятельности. Этот подход особенно значим в период прохождения учебной практики, когда будущий педагог под руководством наставника учится не просто

воспроизводить чужой опыт, но формировать собственный уникальный стиль профессиональной работы.

В учебном пособии Э. Ф. Зеера системно изложены психологические основы профессиональной деятельности, включая закономерности выбора профессии, профессиональную мотивацию, специфику личностных качеств и психологических характеристик, необходимых для успешной карьеры. Автор выделяет типологию профессий и анализирует влияние профессиональных требований на личностное развитие. Работа носит как теоретический, так и практический характер, предлагая инструменты диагностики профессиональных склонностей и развития компетенций, что делает ее ценным ресурсом для студентов и специалистов в области профессиональной психологии [1]. Важнейшим результатом взаимодействия в системе «наставник – обучающийся» является постепенное формирование у каждого студента его индивидуального педагогического стиля. В данном процессе наставник выполняет функции внимательного наблюдателя и эксперта: выявляя методические недочеты или ошибки в практической деятельности студента, он не ограничивается указанием на них, а корректирует вектор профессионального развития, направляя действия будущего педагога в созидательное русло. Такая своевременная корректировка позволяет предотвратить закрепление профессиональных деформаций на раннем этапе становления педагогической личности.

На протяжении всего периода обучения под влиянием компетентного наставника у обучающихся формируется высококачественная педагогическая личность. Она представляет собой не просто совокупность предметных знаний, а интеграцию этических норм, эмпатии, лидерских качеств и психологической устойчивости. Процесс профессионального формирования личности носит непрерывный характер – от первых курсов до защиты выпускной квалификационной работы. Таким образом, наставник выступает в роли архитектора профессионального будущего студента, способствуя его превращению из пассивного потребителя информации в творческого,

ответственного и самостоятельного педагога, готового к эффективной деятельности в современных образовательных условиях.

Неотъемлемой составляющей наставничества в становлении личности обучающегося является психологическая поддержка и проявление эмпатии со стороны педагога. З. Фрейд в работе «Психоанализ и педагогическая практика» исследует возможности применения психоаналитических концепций в педагогической практике, акцентируя внимание на бессознательных мотивах поведения обучающихся и их влиянии на образовательный процесс. Автор анализирует механизмы психической защиты, роль раннего опыта в формировании учебной мотивации и личностного развития, а также предлагает психоаналитические подходы к решению педагогических конфликтов. Работа имеет высокую теоретическую ценность для педагогов и психологов, стремящихся к глубинному пониманию внутренней мотивации обучающихся [5]. В процессе профессионального становления студенты часто сталкиваются с эмоциональным выгоранием, неуверенностью в собственных силах и сложностями первых педагогических проб. В этом контексте наставник в АГПУ выполняет функции психологического фасилитатора, создавая ситуации успеха и способствуя преодолению барьеров в коммуникации с аудиторией.

Личностно-ориентированный подход в наставничестве предполагает глубокое понимание индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Умение наставника выслушать, понять и предоставить конструктивную обратную связь формирует у студента чувство защищенности, уверенности и сопричастности к профессиональному сообществу. Именно через такое доверительное взаимодействие происходит интериоризация педагогических ценностей, когда внешние требования профессии преобразуются во внутренние убеждения личности. В данном контексте эмоциональный интеллект наставника выступает ключевым инструментом, позволяющим трансформировать образовательный процесс из формального усвоения знаний в глубокое личностное и профессиональное развитие.

Особая образовательная среда АГПУ позволяет рассматривать его не только как современное учебное пространство, оснащенное высокотехнологичными образовательными ресурсами, но и как целостное социокультурное сообщество. В рамках сформированной корпоративной культуры наставничество приобретает выраженный человекоцентричный характер, основанный на принципах взаимной поддержки, доверия и ответственности. Каждый обучающийся осознает возможность получения педагогической и психологической помощи в сложных образовательных и личностных ситуациях, что способствует формированию устойчивой профессиональной мотивации.

Корпоративная идентичность АГПУ формируется в пространстве, где академические традиции сочетаются с вниманием к индивидуальному развитию личности обучающегося. В данной модели наставник выступает не в роли формального контролера образовательных результатов, а как значимый субъект образовательного взаимодействия, выполняющий функции профессионального и ценностного ориентира. Такое взаимодействие способствует успешной социализации будущего педагога, формированию ответственности не только за собственные достижения, но и за результаты деятельности профессионального сообщества в целом. В итоге сложившаяся атмосфера сотрудничества и взаимной поддержки становится устойчивым ценностным основанием, которое выпускники АГПУ транслируют в дальнейшую педагогическую практику.

В условиях интенсивной цифровизации образовательного пространства роль наставника приобретает качественно новые характеристики, выходя за пределы традиционного аудиторного взаимодействия. Современные формы наставничества активно интегрируются в цифровую образовательную среду, включая использование мессенджеров, социальных сетей и специализированных образовательных платформ (LMS). В данном контексте наставник выполняет функции цифрового медиатора и навигатора, обеспечивающего непрерывную педагогическую и консультативную поддержку обучающихся в онлайн-формате.

Дистанционные формы обучения нередко сопровождаются снижением уровня межличностного взаимодействия и возникновением чувства социальной изоляции у обучающихся. В этой связи наставничество, реализуемое посредством онлайн-консультирования, образовательных чатов и цифровых коммуникационных каналов, способствует сохранению эмоциональной вовлеченности, устойчивой учебной мотивации и психологического благополучия студентов.

Цифровое наставничество также предполагает целенаправленное формирование у обучающихся навыков информационной культуры, медиаграмотности и сетевой этики. Наставник оказывает содействие в освоении методов критической оценки и верификации информации, а также в развитии способности к аналитическому восприятию цифрового контента. Данный аспект имеет особую значимость в подготовке будущих педагогов, профессиональная деятельность которых будет осуществляться в условиях работы с обучающимися цифрового поколения. Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий не подменяет личностное педагогическое взаимодействие, а расширяет возможности наставничества, делая процесс сопровождения развития личности более гибким, доступным и адекватным современным образовательным вызовам.

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, что роль педагога-наставника в процессе становления личности обучающегося носит системообразующий характер. В современных условиях, в том числе в образовательной практике Азербайджанского государственного педагогического университета, наставничество трансформируется в многоуровневую систему сопровождения, интегрирующую академическое обучение, психологическую поддержку и элементы цифровой педагогической навигации.

Формирование образовательной среды, основанной на принципах субъект-субъектного взаимодействия и модели «университет как сообщество», способствует не только профессиональной подготовке будущего специалиста, но

и развитию его ценностно-нравственных установок, педагогической ответственности и социальной зрелости.

Институциональное развитие наставничества выступает важнейшим условием сохранения педагогических традиций, обеспечения преемственности профессиональных ценностей и адаптации системы образования к современным и перспективным социально-культурным вызовам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический проект, 2023. 336 с.
2. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М. : Педагогика, 2025. 208 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 2024. 224 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Педагогика, 2022. 416 с.
5. Фрейд З. Психоанализ и педагогическая практика. СПб. : Питер, 2021. – 288 с.
6. Шапиро Л. И. Педагогика и наставничество в профессиональной подготовке. М. : Наука, 2023. 312 с.

Алиева А. А. Роль педагога и наставника в становлении личности обучающихся

Аннотация. В статье рассматривается фундаментальная роль университета наставничества в процессе профессионального и личностного становления студентов педагогического вуза. На примере деятельности АГПУ анализируется переход к субъект-субъектным отношениям и значимость создания атмосферы «университета-семьи». Особое внимание уделяется психологической поддержке обучающихся и специфике цифрового наставничества в современной образовательной среде.

Ключевые слова: наставничество, становление личности, педагогическое образование, цифровизация, субъект-субъектные отношения.

Alieva A. A. The role of the teacher and mentor in the development of students' personality

Abstract. The article examines the fundamental role of university mentoring in the process of professional and personal development of students at a pedagogical university. Using the example of ASPU activities, the transition to subject-subject relations and the importance of creating an atmosphere of "university-family" are analyzed. Attention is paid to psychological support for students and the specifics of digital mentoring in the modern educational environment.

Keywords: mentoring, personality development, teacher education, digitalization, subject-subject relations.

Джамиля Элтон кызы Ализаде
Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,
ст. преп. Мамедова И. О. кызы
г. Баку, Азербайджан

УДК 37.01:37.091

РОЛЬ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В условиях динамично меняющегося общества система образования сталкивается с новыми вызовами, связанными не только с передачей знаний, но и с целенаправленным формированием личности обучающихся. Современные образовательные учреждения, включая школы и вузы, ориентированы на воспитание социально зрелой, ответственной и самостоятельной личности, способной к саморазвитию и осознанному выбору жизненного и профессионального пути. В этом контексте ключевое значение приобретают

педагог и наставник как центральные фигуры образовательного и воспитательного пространства.

Педагог выполняет функции не только транслятора учебного материала, но и организатора образовательной среды, проводника ценностных ориентиров, моральных норм и социальных стандартов. Наставничество рассматривается как инструмент индивидуального сопровождения обучающихся, обеспечивающий поддержку личностного роста и профессионального самоопределения. Взаимодействие педагога и обучающегося выступает важнейшим фактором социализации и формирования личности, способствуя комплексному развитию компетенций и социально-психологической зрелости обучающихся.

В педагогике и психологии личность определяется как совокупность социально значимых качеств человека, формирующихся в процессе деятельности, общения и воспитания. Становление личности представляет собой длительный и многоаспектный процесс, включающий развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой, нравственной и социальной сфер. Л. С. Выготский в «Педагогической психологии» систематизирует концепцию психического развития ребенка через социальное взаимодействие, подчеркивая роль взрослого и культурных средств в обучении. Автор вводит понятие зоны ближайшего развития, раскрывает механизмы усвоения знаний через совместную деятельность и значение речи как инструмента мышления. Его работа является фундаментальной для понимания процессов социализации и обучения, а ее идеи активно применяются в современной педагогической практике [2].

Образовательная среда оказывает непосредственное влияние на формирование личности обучающегося, создавая условия для развития мировоззрения, ценностных ориентиров, коммуникативных навыков и моделей социального поведения. Ключевое значение приобретает характер взаимодействия между педагогом и обучающимся, уровень доверия, поддержка инициативы и организация среды, способствующей самореализации. Особое значение имеет возрастной аспект. В детском и подростковом возрасте личность

наиболее восприимчива к внешним воздействиям, авторитету взрослого и моделям для подражания. Л. И. Божович рассматривает процессы становления личности в детском возрасте, акцентируя внимание на влиянии воспитательной среды, общения с взрослыми и социальной среды на формирование психических и социальных качеств ребенка. В его работах анализируются закономерности развития моральных, эмоциональных и интеллектуальных сфер, подчеркивая важность комплексного подхода к воспитанию [1]. В связи с этим педагог и наставник выполняют функции не только источников знаний, но и значимых взрослых, оказывающих влияние на формирование самооценки, мотивации, жизненных установок и социально-психологической зрелости обучающихся.

Профессиональная деятельность педагога включает не только образовательную функцию, но и воспитательную. Через содержание учебного материала, методы преподавания, стиль коммуникации и личный пример педагог формирует у обучающихся отношение к миру, окружающим и к себе самому.

Одной из ключевых задач педагогической деятельности является формирование ценностных ориентиров. Честность, ответственность, уважение к другим, трудолюбие и стремление к знаниям усваиваются обучающимися нередко не через прямые инструкции, а через наблюдение за поведением и позицией педагога. Так, А. Н. Леонтьев исследует психологические механизмы формирования личности через деятельность, акцентируя внимание на взаимодействии сознания, мотивов и социального опыта. Он раскрывает роль деятельности как основного фактора развития психики и формирования индивидуальных качеств, связывая личностное развитие с внешней и внутренней активностью. Работа является ключевой для понимания психологических основ профессионального и образовательного развития личности [4]. Личность педагога выступает своеобразным эталоном для подражания, особенно в младшем и подростковом возрасте. Педагог выполняет функцию эмоциональной поддержки обучающихся. Создание психологически комфортной образовательной среды способствует развитию уверенности в себе, снижению

тревожности и формированию положительной учебной мотивации. Педагог, способный к эмпатийному взаимодействию, внимательному восприятию и поддержке обучающегося, оказывает значимое влияние на его личностное развитие и социально-психологическую зрелость.

Наставничество рассматривается как особая форма педагогического взаимодействия, основанная на доверительных отношениях, личном примере наставника и индивидуализированном подходе к обучающемуся. В отличие от традиционного образовательного процесса, наставничество направлено на раскрытие потенциала конкретного обучающегося, оказание поддержки в преодолении трудностей и содействие формированию жизненных и профессиональных целей. Наставник выполняет не только функцию передачи опыта и знаний, но и способствует осмыслению обучающимся собственных возможностей, выявлению сильных сторон и зон личностного развития. В процессе наставничества формируются навыки саморефлексии, ответственности за собственный выбор и способности к самостоятельному принятию решений. Особое значение роль наставника приобретает в период профессионального самоопределения. Психологическая поддержка, профессиональные рекомендации и личный пример наставника способствуют осознанному выбору образовательного и профессионального пути, предотвращению ошибок и повышению уверенности обучающихся в собственных силах.

В. А. Сластенин систематизирует теоретические основы педагогики, раскрывая функции, цели и принципы образовательного процесса, а также личностные, социальные и профессиональные аспекты педагогической деятельности, уделяя внимание развитию компетентностей педагогов, организации учебной среды и воспитательного воздействия. Работа является комплексным руководством для студентов педагогических вузов и практических специалистов, обеспечивая теоретическую базу и практические рекомендации по образовательной деятельности [4]. Личностные качества педагога и наставника оказывают непосредственное влияние на процесс обучения и воспитания. Профессиональная компетентность, педагогическая культура, эмпатия,

справедливость и способность к эффективной коммуникации являются ключевыми характеристиками, определяющими эффективность педагогической деятельности. Обучающиеся чувствительно реагируют на искренность и заинтересованность взрослого. Формализованный подход к воспитательной работе снижает ее результативность, тогда как личная вовлеченность педагога способствует формированию доверительных отношений и повышает воспитательный потенциал образовательного процесса. Личный пример педагога и наставника выступает одним из наиболее значимых воспитательных факторов. Через повседневное поведение отношение к профессиональной деятельности, людям и жизненным трудностям взрослый демонстрирует модели поведения, которые обучающиеся усваивают и интегрируют в собственное поведение, формируя личностные и социальные компетенции.

Для успешного становления личности обучающихся необходимо соблюдение ряда условий:

– гуманистическая направленность педагогической деятельности, предполагающая уважение к личности обучающегося, признание его индивидуальности и права на собственное мнение;

– системность воспитательной работы и согласованность действий всех участников образовательного процесса – педагогов, наставников, родителей и администрации образовательного учреждения. Единое воспитательное пространство способствует формированию устойчивых ценностных установок.

– профессиональная подготовка педагогов и наставников, включающая развитие коммуникативных навыков, психологической компетентности и способности к рефлексии собственной деятельности. Современный педагог должен быть готов к постоянному профессиональному и личностному рост.

Роль педагога и наставника в становлении личности обучающихся является определяющей и многогранной. В условиях современного общества педагог выступает не только источником знаний, но и воспитателем, наставником, помощником и ориентиром в процессе личностного развития. Эффективное педагогическое и наставническое воздействие способствует

формированию гармоничной, социально ответственной и самостоятельной личности, готовой к активному участию в общественной жизни. Именно через личность педагога и наставника реализуется воспитательный потенциал образования, обеспечивающий преемственность ценностей и развитие общества в целом.

Для успешного становления личности обучающихся необходимо соблюдение определенных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Педагогика, 2008. 336 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ, 2019. 512 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 2005. 464 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика. М. : Академия, 2018. 528 с.

Ализаде Д. Э. Роль педагога и наставника в становлении личности обучающихся

Аннотация. В статье рассматривается роль педагога и наставника в процессе становления личности обучающихся. Анализируются особенности личностного развития в образовательной среде, функции педагога и наставника, а также влияние их личностных качеств на формирование ценностных ориентаций и социальной зрелости обучающихся. Особое внимание уделяется условиям эффективности педагогического и наставнического воздействия в современной системе образования.

Ключевые слова. педагог, наставник, личность, воспитание, образование, обучающиеся, наставничество, личностное развитие

Alizada J. E. The Role of the Teacher and Mentor in the Development of Students' Personality

Abstract. The article examines the role of the teacher and mentor in the process of students' personality development. The features of personal development within the educational environment, the functions of the teacher and mentor, as well as the influence of their personal qualities on the formation of value orientations and social maturity of students are analyzed. Special attention is given to the conditions ensuring the effectiveness of pedagogical and mentoring influence in the modern education system.

Keywords: teacher, mentor, personality, upbringing, education, students, mentoring, personal development.

Лилия Витальевна Будякова

Людмила Ивановна Шадрина

г. Орел, Россия

УДК 37.01

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ

В процессе подготовки педагогов приоритет отдается формированию у них профессиональных, педагогических компетенций, и эта работа возможна непосредственно на рабочем месте, когда педагог погружается в конкретную профессиональную деятельность [6, с. 47].

Особая роль в формировании у педагога профессиональных компетенций на рабочем месте отводится наставнику – специалисту, который способен осознать свои профессиональные знания и адекватно передать их молодым специалистам. Другими словами, наставником должен выступать педагог, имеющий многолетний педагогический стаж работы. Именно он обучает молодого специалиста, передает ему свои знания и навыки, требуемые для последующего эффективного выполнения профессиональных обязанностей [5, с. 159].

Наставничество является одним из важнейших направлений федеральной образовательной и кадровой политики, что обусловлено потребностью в расширении практик наставничества в образовании и других сферах деятельности.

Наставничество – это один из методов адаптации к профессии, который позволяет образовательному учреждению, по сути, «воспитывать» кадры со специфическими знаниями и навыками, актуальными в данный момент и с учетом детско-родительского контингента, специфики конкретного педагогического коллектива и других аспектов [2, с. 56].

Под наставничеством также можно понимать распространенную форму передачи педагогического опыта, когда молодой специалист под непосредственным руководством наставника на практике осваивает персональные приемы мастера [3, с. 44].

Для опытного педагога наставничество может стать эффективным способом повышения своей собственной квалификации, освоения инновационного содержания деятельности и выхода на новый, более высокий уровень профессиональной компетенции [3, с. 44].

Таким образом, содержание понятия «наставничество» варьируется в зависимости от того, интересы какого субъекта образовательного процесса учитываются в первую очередь – образовательного учреждения, наставника или же молодого специалиста.

Деятельность любого наставника направлена на решение ряда определенных задач [1, с. 9]:

- трансляция ценностно-смысловых установок деятельности, в которую совместно вовлечены обучающийся и наставник;

- выявление и актуализация у сопровождаемого «сильной» (внутренней, устойчивой) мотивации к деятельности;

- педагогическая поддержка сопровождаемого в процессе его обучения деятельности;

- создание условий освоения деятельности, сочетающих психологический комфорт и «развивающий дискомфорт», безопасность для жизни и здоровья и определенную степень риска, необходимую для формирования самостоятельности и ответственности сопровождаемого.

Рассмотрим последовательно, какую же роль играет наставничество в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров.

1. Наставник обеспечивает взаимосвязь теории и практики. Часто бывает так, что молодой, перспективный, целеустремленный и мотивированный педагог, окончивший вуз и пришедший работать в образовательное учреждение, сталкивается с проблемой профессиональной и психологической адаптации, а также своеобразным разрывом между теорией и практикой. Без наставника молодому педагогу тяжело начать работу и адаптироваться к образовательному учреждению.

2. Наставник способен напрямую повлиять на повышение качества работы и карьерный рост молодого педагога, которому часто нужны более глубокие знания образовательных технологий. Это не говорит о том, что подготовка студентов в вузе является низкоэффективной. Дело в том, что в процессе освоения профессии часть информации они сознательно не воспринимают, считая ее ненужной, но с началом работы в образовательном учреждении их мировоззрение меняется, у них появляются новые приоритеты, формируются новые интересы [2, с. 56].

Кроме того, наставничество подает возможность начинающему педагогическому работнику получить психологическую поддержку опытного коллеги, укрепить уверенность в собственной состоятельности и профессиональной компетентности [2, с. 56].

3. Наставник может способствовать интеграции перспективных педагогов в конкретную образовательную среду, развитию педагогической этики отношений педагога с коллегами, администрацией образовательного учреждения, социальными партнерами, родителями и учащимися [6, с. 48]. М. Б. Дюжева отмечает, что наставник руководит практическими

педагогическими исследованиями перспективных педагогов [4]. Наставник наблюдает за работой конкретного молодого педагога, дает ему обратную связь, консультирует его, планирует его карьеру.

Таким образом, наставничество позволяет молодому специалисту быстрее освоиться в новой профессиональной роли, получить новые знания, умения и навыки, расти в своей профессии, получая при этом от наставника психологическую поддержку и профессиональную помощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

2. Вакуленко Л. С., Ахтырская Ю. В., Кернер О. А. Наставничество как фактор становления профессиональной деятельности молодых специалистов ДОО // Дошкольная педагогика. 2018. Январь. С. 56–60.

3. Витвар О. И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе общего образования Российской Федерации // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 4. Вып. 2. С. 43–51.

4. Дюжева М. Б. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов вуза // Сибирский торгово-экономический журнал. 2013. №1 (17). С. 67–73.

5. Карачева Е. В., Тесленко И. В. Институт наставничества как актуальный тренд в профессиональном образовании // Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, образование, профессионализм: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. 2015. С. 159–164.

6. Пшеничная В. В. Роль наставника в развитии профессиональных компетенций молодых педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 4 (08). С. 47–49.

Будякова Л. В., Шадрина Л. И. Современные подходы к наставничеству в работе с молодыми специалистами

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «наставничество» с позиции разных субъектов образовательного процесса – образовательного учреждения, педагога-наставника и молодого специалиста. Представлены основные задачи наставника. Основной акцент сделан на значении наставничества для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

Ключевые слова: Наставничество; наставник; образовательный процесс; молодой специалист; профессиональная компетенция.

Budyakova L. V., Shadrina L. I. Modern approaches to mentoring in working with young professionals

Abstract. The article reveals the content of the concept of "mentoring" from the perspective of different subjects of the educational process – an educational institution, a mentor teacher, and a young specialist. The main tasks of a mentor are presented. The main emphasis is placed on the importance of mentoring for the training of highly qualified teaching staff.

Keywords: Mentoring; mentor; educational process; young specialist; professional competence

Евгения Сергеевна Диброва
Валентин Николаевич Алфимов
г. Горловка, Россия

УДК 378.12

НАСТАВНИЧЕСТВО В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР РАСКРЫТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Современное высшее образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на создание условий для раскрытия индивидуального потенциала

студентов. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема сопровождения одаренных студентов, в том числе обладающих выраженной лингвистической одаренностью. Университетская среда предоставляет широкие возможности для развития языковой личности, однако именно наставничество становится тем связующим звеном, которое переводит потенциальные способности в реальные достижения.

Проблема одаренности глубоко разработана в трудах отечественных психологов и педагогов (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, А. М. Матюшкин, Б. М. Теплов). В их исследованиях одаренность рассматривается не как статическое качество личности, а как динамическая система способностей, раскрывающихся в процессе активной деятельности. Так, Л. С. Выготский подчеркивал значение социальной среды и зоны ближайшего развития, где потенциал личности реализуется в сотрудничестве с более компетентным партнером [1, с. 257; 2, с. 472], а Б. М. Теплов акцентировал внимание на индивидуально-психологических особенностях, лежащих в основе способностей, указывая на необходимость их целенаправленного развития [3, с. 20]. А. М. Матюшкин связывал одаренность с проблемностью мышления и познавательной активностью [4, с. 180], а Д. Б. Богоявленская рассматривала ее через призму интеллектуальной инициативы и творческой самостоятельности [5, с. 107].

Объединяющей для данных концепций является мысль о том, что способности не существуют вне деятельности и не раскрываются изолированно. Они формируются в диалоге, в совместном поиске, в ситуации интеллектуального напряжения и поддержки. Следовательно, ключевым условием развития одаренности становится наличие образовательной среды, стимулирующей мыслительную активность, рефлексию и самостоятельность.

В университетском пространстве таким значимым субъектом сопровождения становится наставник – преподаватель, куратор, научный руководитель, который не только передает знания, но и выстраивает индивидуальную траекторию развития студента. Именно наставник помогает

увидеть перспективу, обозначить зону роста, поддержать в ситуации сомнения и направить исследовательский интерес в продуктивное русло. В этом взаимодействии раскрывается не только интеллектуальный потенциал, но и личностная зрелость обучающегося, формируется его профессиональная идентичность и ответственность за результаты собственной деятельности.

Лингвистическая одаренность проявляется в способности к тонкому языковому анализу, развитом чувстве слова, умении интерпретировать тексты различных стилей и эпох, в высокой коммуникативной культуре, креативности речевого самовыражения. Нередко такие студенты отличаются повышенной чувствительностью к языковым нюансам, склонностью к исследовательской деятельности, стремлением к участию в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях. Однако без системной поддержки их потенциал может остаться фрагментарным или нереализованным.

Цель данной статьи – проанализировать наставничество в университете как фактор раскрытия лингвистической одаренности студентов.

В нашей профессиональной практике наставничество реализуется в нескольких взаимосвязанных направлениях.

Во-первых, как куратор студенческих групп, мы целенаправленно выстраиваем образовательную среду, способствующую развитию речевой культуры и академической коммуникации студентов. Кураторская деятельность выходит за рамки организационного сопровождения и становится пространством воспитательного и интеллектуального взаимодействия. В рамках работы проводятся тематические встречи, творческие проекты, где студенты учатся формулировать и аргументировать собственную позицию, уважительно вести полемику, слышать собеседника. Особое внимание уделяется развитию навыков публичного выступления, академического письма, подготовки докладов и научных сообщений, что особенно значимо для лингвистически одаренных обучающихся.

В процессе кураторской работы создаются ситуации успеха, позволяющие студентам проявить свои сильные стороны: участие в конференциях, дебатах,

подготовка публикаций, организация языковых мероприятий. Подобная практика формирует не только профессиональные компетенции, но и уверенность в собственных интеллектуальных возможностях. Важным элементом является индивидуальная беседа, рефлексия достижений и трудностей, совместное определение дальнейших шагов развития.

Принципиально значимо, чтобы студент ощущал поддержку не только в академической, но и в личностной сфере. Психологический комфорт, атмосфера доверия и уважения способствуют раскрытию речевой инициативы и творческого потенциала. Уверенность в себе напрямую влияет на качество языкового самовыражения: чем свободнее студент чувствует себя в коммуникации, тем глубже и ярче проявляется его лингвистическая одаренность. Таким образом, кураторская работа становится основой формирования целостной языковой личности, способной к самостоятельному мышлению, культурному диалогу и профессиональному росту.

Во-вторых, важным направлением наставнической деятельности является подготовка студентов к участию в олимпиадах, научных конкурсах и конференциях различного уровня. Данная работа требует системности, поэтапного планирования и глубокого индивидуального подхода. Наставничество в этом случае строится как целенаправленное сопровождение интеллектуального роста студента – от выявления научного интереса до представления завершенного результата профессиональному сообществу.

На первом этапе осуществляется совместный выбор темы исследования с учетом склонностей, уровня подготовки и исследовательского потенциала обучающегося. Важно, чтобы тема не только соответствовала требованиям конкурса или конференции, но и вызывала подлинный познавательный интерес, стимулировала аналитическую и творческую активность. Далее организуется работа с научными источниками: формируются навыки поиска, отбора и критической оценки информации, умение выстраивать теоретическую базу исследования и корректно оформлять ссылки и библиографию.

Особое внимание уделяется развитию аналитических навыков: структурированию материала, логике изложения, формированию аргументации, выявлению научной новизны и практической значимости работы. Наставник помогает студенту преодолеть типичные трудности – избыточность описания, недостаточную доказательность, стилистическую неоднородность текста. Совместная корректировка работы способствует формированию научного стиля речи, точности формулировок, терминологической грамотности и академической культуры письма.

Не менее значимым является этап подготовки к публичному выступлению. Студенты учатся выстраивать доклад с учетом регламента, выделять ключевые положения, отвечать на вопросы аудитории, аргументированно защищать собственную позицию. Такая практика формирует уверенность, коммуникативную гибкость и готовность к профессиональному диалогу, например, Международный конкурс научно-исследовательских работ по педагогике, организатором которой является кафедра педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», выступает важной площадкой для профессионального становления будущих педагогов. Конкурс объединяет студентов всех курсов – начиная с первого, – что обеспечивает раннее включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность и формирование устойчивой исследовательской культуры.

Систематическое участие в данном конкурсе позволяет студентам последовательно осваивать навыки академического письма, аргументированной презентации результатов исследования, ведения научной дискуссии. К моменту подготовки и защиты выпускной квалификационной работы студенты уже обладают опытом публичных выступлений, апробации собственных научных идей и защиты исследовательских проектов перед профессиональным сообществом.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод, что конкурс выполняет не только функцию выявления и поддержки одаренных студентов, но и

становится эффективным инструментом формирования их профессиональной компетентности и научной самостоятельности.

Участие в конкурсных программах позволяет студентам выйти за рамки учебного плана, испытать себя в условиях интеллектуального соревнования, сопоставить собственный уровень подготовки с достижениями сверстников. Они получают опыт публичной защиты результатов интеллектуальной деятельности, осознают ценность самостоятельного научного поиска и начинают воспринимать исследование как часть своей профессиональной идентичности. Для лингвистически одаренных студентов это особенно важно, поскольку именно в таких формах деятельности наиболее ярко проявляются их аналитические способности, языковая интуиция и творческий потенциал.

В-третьих, особое внимание уделяется наставничеству активистов-студентов. Организация культурно-просветительских мероприятий, языковых клубов, тематических вечеров, участие в волонтерских и образовательных проектах создают пространство для практического применения лингвистических способностей. Здесь язык становится инструментом лидерства, средством объединения и культурного диалога. Наставник в данной ситуации выступает координатором, консультантом и вдохновителем, помогая студентам раскрыть организаторские и коммуникативные качества.

Существенным компонентом наставнической деятельности является развитие рефлексивных умений студентов. Рефлексия позволяет обучающемуся осознанно анализировать собственные достижения и трудности, выявлять причины успехов и неудач, корректировать образовательную стратегию. В практике наставничества это реализуется через обсуждение результатов участия в конкурсах и конференциях, анализ письменных работ, совместное осмысление динамики профессионального роста. Постановка краткосрочных и долгосрочных целей, формирование индивидуального плана развития, ведение исследовательских и творческих проектов способствуют выработке ответственности за собственный образовательный путь и укрепляют внутреннюю мотивацию.

Особенно значима рефлексия для лингвистически одаренных студентов, поскольку их деятельность связана с тонкой интеллектуальной работой – интерпретацией текста, анализом языковых явлений, созданием собственных научных и творческих высказываний. При поддержке наставника такие студенты демонстрируют более высокий уровень критического мышления, текстовой компетентности, аналитической глубины, исследовательской самостоятельности. Они учатся видеть многозначность смыслов, аргументированно отстаивать позицию, строить логически выверенное и стилистически точное высказывание.

Таким образом, наставничество в университете следует рассматривать как системный фактор раскрытия лингвистической одаренности студентов. Оно интегрирует образовательную, научную и воспитательную составляющие, формируя целостную модель сопровождения одаренной личности. Наставническое взаимодействие обеспечивает преемственность развития – от выявления задатков до их профессиональной реализации. В этом процессе наставник выступает не только транслятором знаний, но и партнером в интеллектуальном диалоге, модератором исследовательского поиска, источником ценностных ориентиров.

Именно в таком взаимодействии язык перестает быть лишь учебной дисциплиной. Он становится инструментом самоосмысления, средством профессионального самоопределения и культурного служения. Через язык студент входит в пространство науки, общественного диалога, педагогической и просветительской деятельности. Наставничество же обеспечивает устойчивость этого пути, помогая молодому человеку не только раскрыть лингвистическую одаренность, но и осознать ее как личностную и социальную ценность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

4. Кондратьева Т. А. Развитие лингвистических способностей учащихся в результате применения различных технологий // Вестник науки и образования. 2020. № 2(80). Ч. 2. С. 82–88.

5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972. 208 с.

Диброва Е. С., Алфимов В. Н. Наставничество в университете как фактор раскрытия лингвистической одаренности студентов

Аннотация. В статье рассматривается наставничество в университете как фактор раскрытия лингвистической одаренности студентов. Обосновывается роль наставника в сопровождении профессионального и личностного становления обучающихся, описывается опыт кураторской работы и подготовки студентов к научным конкурсам и конференциям. Подчеркивается значение развития рефлексии, исследовательской самостоятельности и академической культуры речи. Делается вывод о системной роли наставничества в формировании профессиональной идентичности студентов.

Ключевые слова: наставничество, лингвистическая одаренность, высшее образование, научно-исследовательская деятельность, академическая коммуникация, профессиональное развитие.

Dibrova E. S., Alfimov V. N. University Mentoring as a Factor in Revealing Students' Linguistic Talent

Abstract. The article examines mentoring at the university as a factor in revealing the linguistic talent of students. The role of a mentor in supporting the professional and personal development of students is substantiated, and the experience of curatorial work and preparation of students for scientific competitions and conferences is described. The importance of developing reflection, research independence, and

academic speech culture is emphasized. The article concludes that mentoring plays a systemic role in shaping the professional identity of students.

Keywords: mentoring, linguistic giftedness, higher education, research activities, academic communication, and professional development.

Ярослава Вячеславовна Емельяненко

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 37.064.2:37.042

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ

Лингвистическая одаренность – это вид специальной одаренности, подразумевающий высокие лингвистические способности человека. Она означает повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка [1]. Термин «лингвистическая одаренность» объединяет в себе как врожденные задатки, так и приобретенные навыки, что требует комплексного анализа в рамках психолого-педагогической науки.

Детская лингвистическая одаренность проявляется в языковой активности, что осложняет применение традиционных методик тестирования, особенно на ранних этапах освоения языка. Поэтому необходима психолого-педагогическая экспертиза для оценки способности ребенка к восприятию, анализу и творческому использованию языка.

Цель данной статьи – рассмотреть и проанализировать психолого-педагогические основы взаимодействия педагога с лингвистически одаренным ребенком.

Психолого-педагогические особенности лингвистически одаренных детей заключаются в их повышенной языковой восприимчивости и склонности к творческому экспериментированию с языком. Такие дети демонстрируют высокий уровень мотивации и интереса к языковому познанию, а их когнитивные процессы нередко ориентированы на решение коммуникативных и лингвистических задач, требующих гибкости мышления и способности к структурной перестройке языкового материала [4].

Для раскрытия потенциала одаренного ребенка учителям рекомендуется осуществлять индивидуальную работу, а самому ребенку – проявлять усердие и трудолюбие в процессе обучения и творческой деятельности.

Для взаимодействия с лингвистически одаренными детьми важно использовать активные и рефлексивно-деятельностные методы. Они создают аутентичные коммуникативные ситуации, развивают языковые навыки, критическое мышление и творческую инициативу. Для этого учитель должен применять гибкие методы диагностики и мониторинга развития учеников, анализировать учебные продукты и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории.

Мотивационный компонент лингвистической одаренности обычно проявляется в устойчивом интересе и внутреннем стремлении к познанию языка как системы, к экспериментам с речью и созданию новых языковых конструкций. Внутренняя мотивация часто дополнена эстетическим наслаждением от игры словом и речевой импровизации. Вместе с этим, нередко наблюдается перфекционизм и завышенные требования к собственным результатам, что может создавать эмоциональное напряжение и страх неудачи. Особенности эмоциональной сферы включают повышенную чувствительность к языковым и социальным контекстам, что свидетельствует о глубокой эмоциональной вовлеченности в процесс общения и познания [3].

Однако наличие высоких когнитивных и мотивационных ресурсов не освобождает лингвистически одаренного ребенка от ряда психологических сложностей. Проблемы социальной адаптации в среде сверстников средней

одаренности часто связаны с чувством изолированности или непонимания. Эти трудности могут осложняться снижением эмоционального комфорта и проявляться в тревожности, застенчивости или, наоборот, в демонстративности, направленной на привлечение внимания. В таких условиях ребенок нуждается в особенной поддержке для формирования навыков эффективного социального взаимодействия и эмоциональной устойчивости [2].

Лингвистически одаренные дети, несмотря на высокий уровень вербальных способностей, могут испытывать трудности с мелкой моторикой. Это важно учитывать при организации учебного процесса и дополнительных занятий. Эмоциональная и когнитивная дисгармония может снижать успеваемость по предметам, не связанным с лингвистикой. Для их развития необходим комплексный подход, включающий поддержку педагогов и психологов.

Важной составляющей психологического портрета лингвистически одаренного ребенка является его высокая чувствительность к педагогическому стилю и атмосфере на уроке. Неблагоприятные условия, такие как недостаток внимания, однообразие заданий или несоответствие нагрузок индивидуальным возможностям, могут вызывать снижение интереса и мотивации, а также негативно отражаться на самооценке. Педагогам рекомендуется применять дифференцированные подходы, учитывающие уровень и тип одаренности, а также создавать условия для творческого самовыражения и развития метакогнитивных навыков, которые способствуют формированию внутренней мотивации и самостоятельности [2].

Психолого-педагогическое сопровождение лингвистически одаренных детей должно предусматривать не только развитие их интеллектуальных способностей, но и поддержание эмоционального благополучия, что достигается через создание комфортной коммуникативной среды, развитие навыков саморегуляции и эмоциональной компетентности. Взаимодействие педагога с таким ребенком требует осознанного внимания к психологическим

особенностям и своевременного оказания помощи в адаптации и социализации [3].

Таким образом, специфика педагогических подходов обусловливается именно этими особенностями мышления, мотивации и эмоционального опыта детей, что подтверждает необходимость комплексного психолого-педагогического взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыженькова С. Г. Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы – Текст: электронный // Science for Education Today 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-shkolnika-pedagogicheskie-i-psihologicheskie-aspekty-problemy (дата обращения: 04.02.2026).

2. Озерова Д. В. Сущность понятия «лингвистическая одаренность» // Педагогический журнал. 2020. С. 170–174. DOI: 10.34670/AR.2020.14.71.067

3. Савельева В. В., Антонова Ю. Т. Психологические особенности одаренных детей // – Текст: электронный // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2024. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-odarennyh-detey (дата обращения: 04.02.2026).

4. Щербатых Л. Н. Теоретические и прикладные аспекты выявления лингвистически одаренных школьников // – Текст: электронный // Наука и школа. 2023. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prikladnye-aspekty-vyyavleniya-lingvisticheski-odarennyh-shkolnikov (дата обращения: 04.02.2026).

Емельяненко Я. В. Психолого-педагогические основы взаимодействия педагога с лингвистически одаренным ребенком

Аннотация. Рассматривается проблема работы с лингвистически одаренными детьми. Анализируются их психологические особенности и риски. Обосновывается необходимость комплексного подхода, сочетающего развитие способностей и психолого-педагогическую поддержку для успешной социализации.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, дети, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуализация, социализация.

Yemelyanenko Ya. V. Psycho-pedagogical foundations of teacher interaction with a linguistically gifted child

Abstract. The article addresses the problem of working with linguistically gifted children. Their psychological characteristics and associated risks are analyzed. The necessity of an integrated approach is justified, combining the development of abilities and psycho-pedagogical support for successful socialization.

Keywords: linguistic giftedness, children, psycho-pedagogical support, individualization, socialization.

Галина Салихьяновна Курагина

Анастасия Александровна Вавилова

г. Санкт-Петербург, Россия

УДК 37.013.42: 377.6

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПО)

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения, а именно, успешная адаптация к новым условиям, требованиям, новому социальному статусу. Проблема адаптации первокурсников учреждений СПО является сложной, многофакторной и многоуровневой. При переходе от общего к профессиональному образованию у обучающихся происходит смена социального окружения, приобретаются новые способы познавательной деятельности, формируются новые формы межличностных отношений. При наличии неблагоприятных факторов и предпосылок процесс адаптации первокурсника может протекать длительно, вызвать перенапряжение на психологическом и физиологическом уровнях, что, в свою очередь, может привести к ухудшению успеваемости и развитию отклоняющегося поведения. Особенного внимания в этой связи требуют обучающиеся, входящие в группу риска, чьи адаптивные способности оказываются изначально сниженными вследствие дефицитарных условий их социализации. К группе риска мы относим обучающихся из неблагополучных семей и семей группы риска [9], а также иногородних студентов. Поступая в колледж, иногородние обучающиеся кардинально меняют образ жизни. Многие студенты, приезжая из малых и удаленных населенных пунктов попадают в специфические условия большого города, где, оставшись без привычного контроля и поддержки и не имея достаточного жизненного опыта, оказываются подверженными высокому риску дезадаптации [1;7;10]. Успешное профессиональное обучение предполагает наличие у студента субъектной

позиции – наличие интереса, желания, высокой мотивации. В школе отсутствие подобной внутренней субъектности компенсируется внешним давлением со стороны семьи и учителей. В отрыве от семьи студент вынужден брать ответственность за свое обучение на себя, к чему представители группы риска зачастую оказываются не готовы. Поэтому с особой остротой в учреждениях СПО стоит вопрос об усилении и персонификации воспитательной, психолого-педагогической и социально-педагогической работы с такой категорией студентов.

Цель данной статьи – анализ проблем адаптации обучающихся группы риска в системе среднего профессионального образования и актуализация оптимальных практик их социально-педагогического сопровождения на начальном этапе обучения.

Обучающиеся группы риска в учреждениях среднего профессионального образования сталкиваются с комплексом взаимосвязанных социально-педагогических проблем, обусловленных как внешними факторами (семья, среда, социальные условия), так и внутренними особенностями (личностные, когнитивные, эмоционально-волевые) [11, с. 12].

Анализ научной литературы [1;3;5;6;8;10;11] позволил выявить основные факторы, обуславливающие проблемы в адаптации обучающихся группы риска в учреждениях среднего профессионального образования:

Социальная дезадаптация:

– трудности в установлении контактов со сверстниками и педагогами;

– отчужденность, недоверие к окружающим, неумение соблюдать социальную дистанцию;

– отсутствие устойчивых дружеских связей и поддержки в коллективе;

– неспособность конструктивно разрешать конфликты.

Трудности в обучении:

– низкая мотивация к обучению и профессиональному самоопределению;

– пробелы в базовых знаниях, трудности с усвоением программы;

– неразвитые навыки самостоятельной работы, планирования, самоконтроля;

– систематические пропуски занятий, формальное отношение к учебе.

Дефицит социально-коммуникативных навыков:

– слабая сформированность умений слушать, аргументировать, вести диалог;

– неадекватное восприятие эмоций и намерений других людей;

– склонность к агрессивному или пассивному поведению в конфликтных ситуациях.

Эмоционально-волевая неустойчивость:

– повышенная тревожность, раздражительность, импульсивность;

– резкие перепады настроения, склонность к депрессивным состояниям;

– слабый самоконтроль, неумение регулировать эмоции;

– низкая стрессоустойчивость, избегание ответственности.

Склонность к девиантному поведению:

– склонность к аддикциям (курение, алкоголь, психоактивные вещества);

– участие в неформальных группах с девиантной направленностью;

– правонарушения, вандализм, агрессивные действия;

– ранняя сексуальная активность, рискованное поведение.

Проблемы профессионального самоопределения:

– выбор специальности под внешним давлением, а не на основе интересов;

– нереалистичные ожидания от будущей профессии;

– отсутствие представлений о карьерных перспективах;

– страх перед трудоустройством и взрослой ответственностью.

Неблагополучие семейной среды:

– материальные трудности, неудовлетворительные жилищные условия;

– отсутствие позитивного примера и поддержки в профессиональном самоопределении;

– отсутствие стабильности и поддержки в семье.

Без целенаправленной социально-педагогической поддержки эти проблемы приводят к:

– академической неуспеваемости и отчислению;

– усилению девиантного поведения и правовой незащищенности;

– социальной изоляции и маргинализации;

– трудностям в трудоустройстве и профессиональной реализации;

– воспроизводству неблагополучных моделей поведения в будущем.

Эффективная работа со студентами группы риска на начальном этапе обучения заключается в их системном и долгосрочном сопровождении с учетом факторов, обусловивших трудности их адаптации. В соответствии с определением Е. В. Симоновой, социально-педагогическое сопровождение обучающихся группы риска в системе среднего профессионального образования (СПО) – представляет собой «комплекс мер, цель которых – помочь в адаптации, решении существующих трудностей и интеграции в общество» [13, с. 16]. В нее входят диагностика, создание индивидуальных маршрутов, сотрудничество с семьей и социальными структурами, а также применение разнообразных методик и технологий.

Анализ существующей теории и практики социально-педагогического сопровождения студентов группы риска в СПО [2;3;4;12;13] позволил определить его основные этапы, направления, формы, методы и принципы.

Основные этапы сопровождения:

Диагностика и мониторинг. На этом этапе выявляют студентов группы риска и анализируют их проблемы и факторы их обусловившие

Разработка индивидуально-типического маршрута сопровождения. По результатам диагностики составляют «социально-психологическую характеристику студента и разрабатывают индивидуальные коррекционные маршруты» [4, с. 17].

Реализация маршрута сопровождения. На этом этапе работа осуществляется как индивидуально, так и в групповом формате. Индивидуальное сопровождение. Каждому студенту группы риска назначают наставника (классного руководителя, куратора, педагога-психолога), который сопровождает процесс изменений в личности и поведении. Проводят индивидуальные консультации, беседы, помогают в решении личных проблем и формировании положительных мотивов обучения.

При групповых формах работы используют социально-психологические тренинги, занятия-беседы, круглые столы, групповые консультации. Например, тренинги на развитие коммуникативных навыков («Мы вместе»), коррекцию агрессивного поведения («Пойми меня»), формирование нравственной направленности («Разговор о нравственности»).

Действенной формой работы со студентами группы риска является *наставничество.* Студенты-наставники помогают подопечным адаптироваться в учебном заведении: знакомят с инфраструктурой, кружками, секциями, вовлекают в культурно-массовую жизнь. Педагоги-наставники координируют работу, взаимодействуют с психологами, социальными службами, правовыми ведомствами. По своей сути, наставничество – это метод, основанный на отношениях личного влияния, которое может осуществляться как непосредственно в ходе общения и совместной деятельности, так и опосредованно, через передачу ценностей, моделей поведения и жизненного опыта. Как деятельность, оно носит сложный, комплексный и добровольный характер, что определяет его внутреннюю мотивацию и глубину вовлеченности участников. Наставники, благодаря неформальному и доверительному подходу, часто находят нестандартные, «выстраданные» решения там, где традиционные институты не справляются. Это создает прямой и незарегулированный канал

коммуникации, позволяющий адресно передавать конкретную проблему тому, кто обладает ресурсами (знаниями, опытом, связями) для ее решения, минуя бюрократические барьеры. В конечном итоге, исследователи приходят к выводу, что наставничество – это больше, чем просто активность. Это глубокий экзистенциальный путь к самоопределению [11, с. 20].

Контрольно-оценочный этап. На этом этапе оценивается результативность проделанной работы и планируются меры профилактики рецидивов. Критерии эффективности:

– отсутствие асоциальных поведенческих реакций;

– регулярная посещаемость занятий;

–отсутствие межличностных и внутриличностных конфликтов;

– уровень агрессии и тревожности в пределах нормы.

Рассмотрим направления работы в рамках социально-педагогического сопровождения студентов группы риска.

Вовлечение в социально значимую деятельность. Студентов привлекают к работе в кружках, секциях, общественных организациях, к участию в культурно-массовых мероприятиях, конкурсах, конференциях. Это помогает развить социальные навыки, найти альтернативные девиантному поведению занятия, сформировать позитивную самооценку.

Работа с семьей. Проводят индивидуальные и групповые беседы с родителями, привлекая к решению проблем студента, оказывают им психолого-педагогическую помощь.

Правовое просвещение и профилактика правонарушений. Организуют лекции с участием инспекторов ПДН, работников правоохранительных органов, проводят мероприятия по правовому воспитанию, включая вопросы жилищных, семейных, финансовых прав.

Контроль и коррекция учебной деятельности. Помогают ликвидировать пробелы в знаниях, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты при необходимости. Контролируют посещаемость занятий, успеваемость, организуют систематическую работу с отстающими студентами.

Психологическая интервенция. Это психологическое вмешательство в личностное пространство студента с целью стимулирования позитивных изменений. Метод используют при девиантном поведении, но он эффективен только при готовности студента к сотрудничеству.

Принципы сопровождения:

– Конфиденциальность. Информация о студенте не разглашается.

– Добровольность и личная заинтересованность. Студент должен сам желать изменений.

– Уважение личности и индивидуальности. Учитывают возрастные, психологические и социальные особенности.

– Комплексность и системность. Работа включает диагностику, коррекцию, профилактику и мониторинг.

– Максимальная активность личности. Студент активно участвует в процессе сопровождения [2, с. 18]

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение обучающихся группы риска в системе СПО – это системный, многоэтапный процесс**,** требующий комплексного применения различных технологий и согласованных действий всех участников образовательного процесса, **к**онечная цель которого, не просто коррекция отдельных проблем, а комплексная социализация обучающегося, включающая в себя:

– восстановление мотивации к обучению и профессиональному развитию;

– формирование позитивных жизненных ориентиров;

–освоение социально одобряемых моделей поведения;

– подготовка к самостоятельной жизни и трудовой деятельности.

Такой подход позволяет не только минимизировать риски дезадаптации, но и раскрыть потенциал каждого студента, обеспечив его успешное профессиональное и личностное становление.

Выводы. Социально-педагогические проблемы обучающихся группы риска в системе среднего профессионального образования представляют собой сложный взаимосвязанный комплекс трудностей**,** затрагивающий все ключевые

сферы развития личности: социальную, эмоциональную, когнитивную и ценностно-смысловую. Для этих студентов особенно сложны: переход к самостоятельной учебной деятельности; освоение новых социальных ролей; формирование профессиональной идентичности; выстраивание отношений в учебном коллективе. Они требуют системного сопровождения, сочетающего психологическую поддержку, педагогическую коррекцию и социальную адаптацию.

Решение проблем адаптации обучающихся группы риска будет успешно при условии ранней диагностики, обеспечения комплексного социально-педагогического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей и условий их социализации; согласованного межведомственного взаимодействия специалистов; создания условий для успешной социализации обучающихся через включение в значимую деятельность; формирования ресурсов устойчивости личности обучающегося (самооценка, навыки саморегуляции, позитивные ценности), взаимодействия с семьями обучающихся.

Ключевое условие успеха – согласованность действий всех участников образовательного процесса и ориентация на ресурсный подход (развитие сильных сторон личности обучающегося и ресурсов окружающей его среды, а не только коррекция дефицитов). Такой подход позволяет не только минимизировать риски дезадаптации, но и раскрыть потенциал каждого студента, обеспечив его успешное профессиональное и личностное становление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боденова О. В., Власова Л. П. Особенности адаптации иногородних студентов к условиям обучения в вузе // Развитие образования. 2020. 4(10). С. 53–58. URL: https://phsreda.com/e-articles/210/Action210-96296.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

2. Воеводина С. Ю. Программа социально-педагогического сопровождения студентов «группы риска» на 2024-2025 учебный год «Протяни руку помощи» / Тамбовское областное ГБОУ «Железнодорожный колледж

им. В. М. Баранова». URL: https://www.zdcollege.ru/docs/soo/doc3-projects/prog-v24-handhelp.pdf (дата обращения: 22.01.2026).

3. Ворожцова Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-подростков «группы риска» в сельскохозяйственном колледже хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2016. Вып. 17. С. 120–124.

4. Гаврюшина Е. В. Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения студентов «группы риска». Оренбург. 2024. URL : https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2024/02/15/metodicheskie-rekomendatsii-po-rabote-so (дата обращения: 20.01.2026).

5. Галайша Т. В. Последствие отсутствич отца или матери в психологическом развитии ребенка // Воспитатель детского сада: журнал для воспитателей и педагогов ДОУ. 2024. URL: https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/14317 (дата обращения: 20.01.2026).

6. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие. СПб. : Питер, 2010. 352 с. (Серия «Учебное пособие»).

7. Калугина Т. А. Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2018. Т. 18. Вып. 3. С. 279–286.

8. Киуру К. В, Попова Е. Е, Маковецкая Ю. Г. Отношение поколения Z к новым формам обучения в условиях цифровизации образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76. С. 40–45.

9. Курагина Г. С., Липинская М. Н., Сундукова Э. И. К вопросу об уточнении понятий «семья группы риска», «дети группы риска» // Образование и общество. 2019. № 4. С. 68–73.

10. Лисовская И. В., Гарифзянова А. Р. «Ты ощущаешь себя другим, чужим…»: иногородняя молодежь в большом городе в поисках устойчивости //

Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2025. № 2. С. 22–44. URL: https://doi.org/10.14515/ monitoring.2025.2.2563 (дата обращения: 20.01.2026).

11. Лукина А. К. Наставничество как условие социально-психологической адаптации студентов «группы риска» в учреждениях СПО // Институт педагогики, психологии и социологии. Красноярск. 2021. 71 с.

12. Методические рекомендации по организации в колледже психолого-педагогической работы с подростками «группы риска». Ярославль : Информационный центр. 2018. 80 с.

13. Симонова Е. В. Программа психолого-педагогического сопровождения студентов «группы риска» на 2024–2025 учебный год . Южноуральск. 2024.

Курагина Г. С., Вавилова А. А. Социально-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников из семей группы риска в системе среднего профессионального образования

Аннотация. В статье рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения адаптации студентов группы риска в системе среднего профессионального образования, проанализированы проблемы адаптации обучающихся и обуславливающие их факторы. На основе анализа существующей теории и практики социально-педагогического сопровождения студентов группы риска в СПО определены его основные этапы, направления, формы, методы и принципы.

Ключевые слова. Социально-педагогическое сопровождение, адаптация, студенты группы риска, система среднего профессионального образования.

Kuragina G. S., Vavilova A. A. Social and pedagogical support for the adaptation of first-year students from at-risk families in the secondary vocational education system

Abstract. The article examines the problem of socio-pedagogical support for the adaptation of students at risk in the secondary vocational education system, analyzes

the problems of adaptation of students and their factors. Based on the analysis of the existing theory and practice of socio-pedagogical support for students at risk in vocational education and training, its main stages, directions, forms, methods and principles are determined.

Keywords. Social and pedagogical support, adaptation, students at risk, secondary vocational education system.

Людмила Валериевна Курасова

г. Горловка, Россия

УДК 378.147:37.013

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблема формирования лидерских качеств традиционно рассматривается в контексте общего образовательного процесса и социально-педагогических условий обучения, включая студенческое самоуправление, воспитательную работу и коллективную деятельность. Анализ диссертационных исследований показывает, что педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза включают системное взаимодействие «преподаватель – студент», организацию коллективной деятельности и программно-методическое сопровождение образовательного процесса, что создает основу для личностного развития обучающихся [4].

Организационно-педагогические условия выступают как совокупность способов и форм организации образовательного пространства, включающих системную организацию исследовательской деятельности, сопровождение научной работы студентов и обеспечение условий взаимодействия, способствующих развитию самостоятельности и ответственности участников образовательного процесса. Эти условия обеспечивают структурирование исследовательской деятельности и как следствие она становится не только

средством получения предметных знаний, но и фактором личностного развития, стимулирующим проявление лидерского потенциала.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении и теоретическом обосновании организационно-педагогических условий формирования лидерских качеств студентов технического вуза в процессе научно-исследовательской деятельности. Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

1) проанализировать содержание и трактовки лидерских качеств в отечественной педагогической литературе;

2) выявить составляющие организационно-педагогических условий, способствующих развитию лидерских качеств у студентов;

3) обосновать значение выделенных условий в контексте научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза.

В психолого-педагогической науке лидерские качества рассматриваются как интегративное личностное образование, обеспечивающее способность личности к социальному влиянию, организации совместной деятельности и принятию ответственности за решения в значимых для группы ситуациях. Лидерство при этом интерпретируется не как формально закрепленная позиция, а как проявление субъектной активности личности, формирующееся в процессе деятельности и социального взаимодействия. Е. П. Ильин подчеркивает, что «*лидерство не является врожденным качеством в его завершенном виде, а формируется и развивается в деятельности, прежде всего в условиях значимого для личности социального взаимодействия*» [5, с. 52], что позволяет рассматривать лидерские качества как динамичное образование, зависящее от условий организации образовательного процесса.

В современных диссертационных исследованиях лидерские качества студентов рассматриваются как педагогически управляемый результат, формируемый в условиях специально организованного образовательного процесса. Л. Р. Абдуллина указывает, что «*формирование лидерских качеств студентов предполагает целенаправленную организацию деятельности,*

обеспечивающую активное включение обучающихся в решение профессионально и социально значимых задач» [1, с. 11]. Данный подход позволяет рассматривать лидерство не только как индивидуальное свойство личности, но и как характеристику образовательной среды вуза.

Лидерские качества студентов представляют собой сложное интегративное образование, формирующееся в процессе целенаправленной образовательной и научно-исследовательской деятельности. Указанное положение выступает теоретической основой для рассмотрения организационно-педагогических условий формирования лидерских качеств студентов технического вуза.

Формирование лидерских качеств студентов рассматривается с позиций различных методологических подходов, отражающих сложный и многоуровневый характер данного феномена. Выбор подхода определяет как цели педагогического воздействия, так и способы организации образовательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся. Наиболее распространенными в педагогике высшей школы являются деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, каждый из которых акцентирует внимание на определенных аспектах развития личности студента.

С позиций деятельностного подхода формирование лидерских качеств рассматривается как результат включения студентов в активную совместную деятельность. В исследованиях подчеркивается, что именно деятельность выступает основным механизмом развития лидерства. Л. Р. Абдуллина указывает, что «*лидерские качества студентов формируются преимущественно в процессе их активного участия в учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности, предполагающей принятие решений и ответственность за их результаты*» [1, с. 12]. Деятельностный подход позволяет рассматривать лидерство как проявление субъектной позиции студента в реальных образовательных ситуациях.

Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях обучающихся и их внутреннем потенциале. В

рамках данного подхода лидерские качества связываются с развитием самостоятельности, рефлексии и способности к саморегуляции. А. А. Фролов подчеркивает, что «личностно-ориентированная образовательная среда создает условия для раскрытия инициативы и ответственности студентов, что является важным фактором формирования лидерских качеств» [12, с. 91]. Данный подход позволяет учитывать мотивационно-ценностные основания лидерского поведения.

В условиях модернизации высшего образования особую значимость приобретает компетентностный подход, в рамках которого лидерские качества рассматриваются как компонент универсальных и профессиональных компетенций выпускника. Г. А. Бордовский отмечает, что «компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на формирование способности обучающихся действовать в нестандартных ситуациях, работать в команде и принимать управленческие решения» [2, с. 15]. В этом контексте лидерство выступает как интегральный результат освоения социально и профессионально значимых компетенций.

Современные исследования обосновывают целесообразность интеграции деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в практике высшего образования. По мнению М. В. Сафоновой, «*комплексное использование данных подходов обеспечивает целостность процесса формирования лидерских качеств студентов и повышает его педагогическую эффективность*» [10, с. 14]. В условиях технического вуза такая интеграция приобретает особую значимость в связи с преобладанием когнитивно-деятельностных форм обучения и ориентацией подготовки инженеров на решение комплексных профессиональных задач; без специально организованных педагогических условий формирование лидерских качеств носит фрагментарный и стихийный характер, что актуализирует необходимость целенаправленного включения задач личностного развития в профессионально ориентированное содержание образования.

Важное значение в формировании лидерских качеств студентов технического вуза приобретает научно-исследовательская деятельность, выступающая пространством для развития инициативности, самостоятельности и ответственности. В процессе выполнения научных исследований студенты осваивают навыки постановки и решения проблем, планирования деятельности и взаимодействия в исследовательской группе. Л. Р. Абдуллина подчеркивает, что «*научно-исследовательская деятельность студентов создает условия для формирования лидерских качеств, востребованных в профессиональной инженерной среде*» [1, с. 10]. Специфика формирования лидерских качеств студентов технического вуза определяется профессионально и научно ориентированным характером образовательного процесса, а также необходимостью интеграции личностного развития в инженерную подготовку.

В педагогике высшей школы организационно-педагогические условия рассматриваются как системная совокупность факторов образовательного процесса, обеспечивающих целенаправленное формирование личностных и профессиональных качеств обучающихся. В. А. Сластенин и И. Ф. Исаев подчеркивают, что «*эффективность развития личности студента определяется не отдельными педагогическими воздействиями, а целостной организацией образовательной среды и характера взаимодействия ее субъектов*» [11, с. 128]. Данное положение определяет методологическую значимость организационно-педагогических условий в контексте формирования лидерских качеств.

Выбор организационно-педагогических условий формирования лидерских качеств студентов технического вуза обусловлен спецификой инженерного образования, ориентированного на решение комплексных профессиональных и исследовательских задач. В современных исследованиях подчеркивается, что лидерские качества не возникают стихийно, а требуют педагогического проектирования образовательного процесса. Н. А. Казначеева отмечает, что «формирование лидерских качеств студентов вуза возможно лишь при условии целенаправленной организации образовательной деятельности, стимулирующей

инициативу и ответственность обучающихся» [9, с. 48]. Это позволяет рассматривать лидерство как результат управляемого педагогического воздействия.

Научно-исследовательская деятельность рассматривается как системообразующий компонент формирования лидерских качеств, поскольку предполагает постановку целей, планирование, распределение функций и коллективную ответственность за результат. Вместе с тем, как подчеркивает М. В. Сафонова, «*потенциал научно-исследовательской деятельности в формировании лидерских качеств реализуется лишь при наличии специально организованных педагогических условий*» [10, с. 15]. Это указывает на необходимость ее целенаправленной организационно-педагогической поддержки.

Организационно-педагогические условия выступают связующим звеном между потенциальными возможностями образовательного процесса и реальным развитием лидерских качеств студентов, обеспечивая их формирование в деятельности, требующей инициативы, ответственности и взаимодействия. Особую роль в этом процессе играет научно-исследовательская деятельность студентов технического вуза, которая, как отмечает А. Р. Абдуллина, при целенаправленной педагогической организации способствует развитию организаторских и управленческих компонентов лидерства, формируемых в ходе постановки целей, планирования, распределения функций и анализа результатов совместной работы [1]. Отсутствие специально организованных условий приводит к фрагментарности и нестабильности проявления данных качеств.

Кроме того, организационно-педагогические условия определяют степень развития инициативности и самостоятельности студентов. Образовательная среда, ориентированная на активную позицию обучающегося, способствует формированию готовности брать на себя ответственность за результаты коллективной работы и проявлять лидерство в профессионально значимых ситуациях. В техническом вузе это особенно важно, поскольку будущая

инженерная деятельность предполагает участие в проектных и исследовательских командах, где лидерские качества выступают необходимым условием профессиональной успешности [3]. Организационно-педагогические условия не только создают внешние предпосылки для проявления лидерских качеств, но и обеспечивают их целенаправленное развитие в процессе научно-исследовательской деятельности. Это позволяет рассматривать формирование лидерских качеств как педагогически управляемый процесс, эффективность которого определяется качеством организации образовательной среды и научной работы студентов.

Современные исследования фиксируют целесообразность интеграции деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в практике высшего образования как основы целостного и педагогически управляемого процесса формирования лидерских качеств студентов. По мнению М. В. Сафоновой, результативность данного процесса определяется «комплексным характером» применяемых педагогических подходов [10]. В условиях технического вуза такая интеграция обусловлена ориентацией подготовки инженеров на решение комплексных профессиональных задач и преобладанием когнитивно-деятельностных форм обучения, что предполагает включение задач личностного развития в профессионально ориентированное содержание образования во избежание фрагментарности формирования лидерских качеств.

Анализ подходов к формированию лидерских качеств в высшем образовании показал целесообразность их комплексного применения с опорой на деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. В рамках данных подходов лидерские качества формируются в процессе активного участия студентов в деятельности, требующей самостоятельности, ответственности и взаимодействия, что особенно актуально для образовательного процесса технического вуза.

Выявлено, что специфика формирования лидерских качеств студентов технического вуза обусловлена профессиональной направленностью обучения и

преобладанием проектно-исследовательских форм деятельности. В этих условиях научно-исследовательская деятельность студентов приобретает особое значение как пространство для проявления и развития лидерских качеств. Как отмечает Н. А. Казначеева, «лидерские качества студентов наиболее полно проявляются в ситуациях совместной деятельности, требующей организации, координации и ответственности за результат» [8, с. 48], что подтверждает значимость научной работы как фактора их формирования.

В ходе исследования обосновано, что связь организационно-педагогических условий с развитием лидерских качеств студентов носит системный характер. Целенаправленная организация научно-исследовательской деятельности, характер педагогического взаимодействия и особенности образовательной среды обеспечивают переход лидерских качеств из потенциального состояния в устойчивое личностное проявление. Это позволяет рассматривать формирование лидерских качеств студентов технического вуза как результат целостного педагогического процесса, основанного на научно обоснованной организации образовательной и исследовательской деятельности.

Полученные выводы подтверждают правомерность рассмотрения организационно-педагогических условий в качестве ключевого фактора формирования лидерских качеств студентов технического вуза и создают теоретическую основу для дальнейших исследований, направленных на разработку практических механизмов их реализации в образовательном процессе высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина Л. Р. Формирование лидерских качеств студентов в процессе научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2022. 24 с.

2. Бордовский Г. А. Компетентностный подход в современном высшем образовании // Педагогика. 2020. № 8. С. 12–20.

3. Бордовский Г. А. Профессиональная подготовка студентов технического вуза в современных условиях // Педагогика. 2020. № 8. С. 12–20.

4. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 /[место защиты: Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. Нижний Новгород, 2009. 217 с.

5. Ильин Е. П. Психология лидерства. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2020. 368 с.

6. Казначеева Н. А. Лидерские качества личности в системе высшего образования: педагогический аспект // Педагогика. 2021. № 6. С. 45–52.

7. Казначеева Н. А. Лидерские качества студентов в системе профессионального образования // Педагогика и психология образования. – 2022. С. 67–74.

8. Казначеева Н. А. Лидерство как педагогическая проблема высшего образования // Педагогика. 2021. № 6. С. 45–52.

9. Казначеева Н. А. Организационно-педагогические аспекты формирования лидерских качеств студентов вуза // Педагогика. 2021. № 6.С. 45–52.

10. Сафонова М. В. Организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2023. 26 с.

11. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Педагогика высшей школы. М.: Академия, 2020. 416 с.

12. Фролов А. А. Личностно-ориентированный подход в подготовке студентов вуза // Высшее образование в России. 2021. № 9. С. 89–96.

13. Фролов А. А. Образовательная среда вуза как фактор личностного развития студентов // Высшее образование в России. 2021. № 9. С. 89–96.

Курасова Л. В. Организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств студентов технического вуза

Аннотация. В статье анализируются организационно-педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств студентов технического вуза в процессе их участия в научно-исследовательской

деятельности. Актуальность исследования обусловлена современными требованиями профессиональной среды к инженерным специалистам, обладающим не только профессиональными компетенциями, но и выраженными лидерскими качествами для эффективного взаимодействия в команде и управления проектами.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, лидерство, лидерские качества, студенты, исследовательская деятельность.

Kurasova L. V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of students of a technical university.

Abstract. The article examines organizational and pedagogical conditions that contribute to the development of leadership qualities in students of a technical university through engagement in research activity. The relevance of the study is determined by the increasing demand for specialists who possess not only professional competencies but also leadership potential, enabling effective teamwork and project management.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, leadership qualities, students, research activity.

Анна Викторовна Ливчикова

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 371.213.1

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная система образования ориентирована на развитие личности обучающегося, способного к самостоятельному мышлению, анализу информации и принятию обоснованных решений. В современном мире, где

общество быстро меняется и активно развиваются цифровые технологии, критическое мышление играет важную роль, так как помогает школьникам лучше ориентироваться в окружающей действительности и успешно взаимодействовать с обществом. Эта проблема особенно важна при работе с детьми, которые хорошо чувствуют язык, легко учат иностранные языки, умеют разбирать тексты и красиво выражать свои мысли. Лингвистически одаренные школьники характеризуются высоким уровнем языковой интуиции, развитым словарным запасом, способностью к интерпретации смыслов и аргументации. Однако наличие одаренности само по себе не гарантирует сформированности критического мышления. Напротив, без целенаправленного педагогического сопровождения существует риск формального использования языковых навыков без глубокого анализа и рефлексии.

Цель данной статьи – проанализировать роль классного руководителя в развитии критического мышления у лингвистически одаренных школьников.

Возрастает роль классного руководителя, который выступает не только организатором воспитательной работы, но и координатором личностного и интеллектуального развития обучающихся. Именно классный руководитель обладает возможностью системно воздействовать на формирование критического мышления через внеурочную деятельность, коммуникативные практики и создание развивающей образовательной среды.

Проблема критического мышления достаточно широко представлена в психолого-педагогических исследованиях. В трудах Л. С. Выготского критическое мышление рассматривается как результат интериоризации социального опыта и диалогического взаимодействия [1]. Дж. Дьюи подчеркивал, что мышление формируется в процессе решения проблемных ситуаций и рефлексии собственного опыта [2].

В работах Д. Халперн критическое мышление определяется как совокупность когнитивных умений, направленных на анализ, оценку и интерпретацию информации [5]. Современные отечественные исследователи (Е. С. Полат, И. А. Зимняя) акцентируют внимание на необходимости

интеграции технологий развития критического мышления в образовательный и воспитательный процессы [3; 4].

В то же время вопросы развития критического мышления у одаренных, в частности лингвистически одаренных школьников, остаются недостаточно изученными. Большинство исследований сосредоточено на предметной подготовке, тогда как воспитательный потенциал деятельности классного руководителя раскрыт фрагментарно, что определяет актуальность настоящего исследования.

Лингвистическая одаренность проявляется в повышенной чувствительности к языку, способности быстро усваивать лексико-грамматические структуры, анализировать тексты различных жанров и стилей. Такие школьники склонны к рассуждению, аргументации, творческому письму и межкультурной коммуникации.

Однако высокая языковая компетентность может сопровождаться поверхностным восприятием информации, если образовательный процесс ориентирован исключительно на репродуктивные формы обучения. В этой связи развитие критического мышления становится необходимым условием полноценной реализации лингвистической одаренности.

Классный руководитель является ключевой фигурой в создании условий для интеллектуального и личностного роста обучающихся. Его деятельность охватывает организацию воспитательной среды, формирование ценностных ориентиров и развитие коммуникативных навыков школьников.

Эффективное развитие критического мышления у лингвистически одаренных школьников возможно при соблюдении следующих условий:

- создание психологически комфортной и диалоговой образовательной среды;
- ориентация на субъект-субъектное взаимодействие;
- системное использование активных и интерактивных методов воспитательной работы;

- личный пример классного руководителя как носителя критического мышления.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что классный руководитель играет ведущую роль в развитии критического мышления у лингвистически одаренных школьников. Его деятельность позволяет интегрировать интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, обеспечивая осознанное использование языковых способностей и формирование устойчивых когнитивных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2019. 352 с.
2. Дьюи Д. Как мы мыслим. М. : Педагогика, 2017. 256 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М. : Исследовательский центр, 2019. 180 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2020. 272 с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2018. 304 с.

Ливчикова А. В. Роль классного руководителя в развитии критического мышления у лингвистически одаренных школьников

Аннотация. В тезисах раскрывается значение деятельности классного руководителя в формировании критического мышления лингвистически одаренных школьников, обозначаются основные направления и педагогические условия данного процесса.

Ключевые слова: критическое мышление, лингвистическая одаренность, классный руководитель, воспитательная работа.

Livchikova A. V. The role of the class teacher in developing critical thinking of linguistically gifted students

Abstract. The theses highlight the role of the class teacher in developing critical thinking skills of linguistically gifted students and outline key pedagogical approaches.

Keywords: critical thinking, linguistic giftedness, class teacher, educational work.

Наталья Сергеевна Тараненко

Дмитрий Валентинович Алфимов

г. Горловка, Россия

УДК 371.83

ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ИМИДЖ ЛИДЕРА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ: НАУЧНЫЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Формирование привлекательного положительного имиджа лидера детского общественного объединения является одной из центральных педагогических и социокультурных задач, связанных с развитием социальных компетенций у подрастающего поколения. В современной образовательной и воспитательной практике востребован именно такой лидер, который не только грамотно организует работу коллектива, но и является для него примером, источником вдохновения, носителем актуальных ценностей и норм. Формирование имиджа в этом контексте выступает не как разовая акция, а как сложный, целенаправленный и многоуровневый процесс, интегрирующий личностные, поведенческие, коммуникативные и организационные аспекты.

Проблема формирования имиджа лидера детского общественного объединения получила отражение в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей. Гризодуб Н. В. и Гриценко Н. Л. отмечают значимость положительного имиджа руководителя как условия эффективной деятельности образовательных и воспитательных организаций, акцентируя внимание на

необходимости системной работы над созданием доверительного и прозрачного образа [5].

В работах Наливайко Ю. А. подчеркивается важность лидерских качеств руководителя для формирования менеджерской и командной культуры организации, а также развитие данных качеств как приоритет образовательных учреждений [10, с. 91]. По мнению Грузиной Ю. М., Шмелевой Л. А., Штановой К. А., Пономаревой М. А., участие в общественных объединениях способствует формированию у молодежи управленческих, коммуникационных, креативных компетенций, что впоследствии облегчает путь к успешной самореализации и карьерному росту [6, с. 65]

Важное место в раскрытии сущности имиджа лидера в детском объединении занимают работы Севалкина И. Ю., который определяет эффективность лидерства через интеграцию личностных и ситуативных факторов, а также создание социально-педагогических условий для поддержки и самовыражения подростков [11]. Волохов А. В. подчеркивает практическую ценность включения детей и подростков в социально значимую проектную деятельность как основы для проявления лидерских способностей [14, с. 31].

Клементьев Д. В. отмечает, что современное лидерство невозможно без развитого коммуникативного потенциала, умения устанавливать контакт, решать конфликты и идти на обоснованный риск [7], а Бубякина А. Е. и Обутова А. Д. анализируют роль социального проектирования в развитии лидерских качеств подростков, видя в нем путь к осознанному лидерству через коллективные решения и творческие инициативы [3].

Необходимо отметить и вклад Литвак Р. А., Гизатуллина И. Г., которые рассматривают развитие лидерства в детском движении как миссию по формированию личности и социализации, а также акцентируют внимание на необходимости воспитывающей среды, в которой формируется гражданское участие и чувство ответственности [8].

Таким образом, анализ научных публикаций позволяет выделить основные векторы: интеграцию общего и индивидуального в развитии лидерских качеств,

опору на практику, проектную деятельность, коммуникацию и роль образовательной среды, а также наращивание субъективной значимости достижений в структуре имиджа.

Целью данной статьи является определение, конкретизация и структурирование особенностей формирования привлекательного положительного имиджа лидера детского общественного объединения, а также рассмотрение программы и механизмов достижения этой задачи с учетом современного научного и практического опыта.

Рассмотрим понятийные основы и миссию имиджа лидера. Как указывает Литвак Р. А., формирование лидерства в детско-молодежных объединениях не сводится к передаче наборов ролей или функций, а в первую очередь означает создание среды, где личность может раскрыться, приобрести опыт социальной ответственности, научиться интегрировать свои личные ценности с целями коллектива. Он делает акцент на двуединой миссии: воспитании индивидуальности и формировании гражданской вовлеченности [8].

С этой точкой зрения перекликается позиция Миновой М. Е., утверждающей, что детское общественное объединение – это уникальная социальная среда, в которой личностные, познавательные, коммуникативные и поведенческие качества формируются в результате коллективного творчества и добровольного сотрудничества, а лидер в таком пространстве становится точкой притяжения и средоточием лучших традиций и инноваций [9, с. 118].

Тетерский С. В. рассматривает лидера как синтез личностных и ситуативных характеристик, подчеркивая динамику взаимодействия: формируется не только устойчивое ядро качеств (харизма, коммуникабельность, ответственность), но и ситуативные компетенции – умение адаптироваться, решать проблемы, инициировать позитивные изменения с учетом контекста деятельности [12, с. 80]. Такое понимание совпадает с идеями Волохова А. В., который отмечает, что ведущую роль в развитии лидерского потенциала играет разнообразие форм деятельности, пространство для социальных проб, проектирования и реализации инициатив [4, с. 12].

В психолого-педагогической литературе (Гризодуб Н. В., Гриценко Н. Л.) подтверждается значение позитивного имиджа как инструмента повышения доверия к коллективу в целом через узнаваемый, привлекательный и открытый образ его лидера.

Современные ученые разделяют процесс формирования имиджа на несколько этапов:

1. Диагностический, предусматривающий определение текущего состояния, выявление сильных и слабых сторон, анализ ожиданий, мотивов и интересов членов объединения.

2. Проектировочный – этап разработки стратегии, где определяется цель (каким должен быть имидж), формируются содержательные акценты (развитие коммуникативности, харизмы, творческого начала, ответственности, современной визуальной идентичности), планируются конкретные мероприятия и формы работы.

3. Реализационный, который состоит в последовательной реализации программных мероприятий: проведение брендированных событий, согласованных с интересами детей, вовлечение в серии конкурсов, творческих проектов, челленджей, социальных акций, развитие онлайн-платформы объединения, организация обучающих тренингов по коммуникации, креативности, эмоциональному интеллекту.

4. Рефлексивный и коррекционный, на котором осуществляется анализ эффективности, собирается обратная связь, совместно с участниками вырабатывается стратегия дальнейших изменений [5].

Что касается программы по формированию положительного имиджа, то в ней можно выделить следующие направления:

- развитие личностных качеств (харизмы, уверенности, ответственности, целеустремленности, эмпатии, гибкости, коммуникативности);
- формирование актуального визуального и поведенческого образа (стиль одежды, открытость, эстетика визуальной идентичности объединения);

– совершенствование коммуникативной компетентности, умения работать с аудиторией, выступать публично, мотивировать, вести за собой, организовывать и поддерживать командную работу;

– развитие проектного, креативного и критического мышления через участие в социальном проектировании и практике волонтерской деятельности [1, с. 102].

Таким образом, эффективная программа интегрирует индивидуальные, межличностные и социальные задачи, что подтверждают исследования Бубякиной А. Е. и Обутовой А. Д. Именно через сочетание проектных задач, экспериментов и совместного творчества раскрывается лидерский потенциал подростков [3].

Среди инструментов создания имиджа лидера особое место занимает брендирование. Алексеева Т. Д. считает, что наличие четкой узнаваемой айдентики – логотипа, слогана, цветовой палитры, форменной одежды – формирует основу корпоративного духа и объединяет участников на эмоциональном уровне [1, с. 103], а Бабаева Д. Г. отмечает, что культура организации немыслима без харизматичного лидера, транслирующего нормы, дух взаимопомощи, открытость и взаимодействие [2, с. 57].

Грузина Ю. М. и коллеги подчеркивают необходимость проектирования позитивного портфолио достижений – информации о наградах, реализации совместных проектов, публикаций об успехах, создания системы обратной связи с родителями и общественностью. Эффективными также признаны современные формы вовлечения, такие как форумы, квесты, челленджи и интерактивные события, что делает деятельность объединения более привлекательной для детей [6, с. 65].

Бубякина А. Е. и Обутова А. Д. особое значение придают проектной деятельности, позволяющей не только раскрывать лидерские качества у подростков, но и формировать опыт работы в команде, принимать совместные решения, нести ответственность перед коллективом [3].

Как отмечают Корнеева Е. Г., Клементьев Д. В. и другие авторы, привлекательность и авторитет лидера невозможны без личной инициативности, креативности и ответственности, умения формулировать и реализовывать инновационные решения, быстро находить эффективные пути выхода из сложных ситуаций и быть примером для подражания в повседневной деятельности.

Минова М. Е. рекомендует рассматривать лидерство не как набор формальных качеств, а как динамически развиваемую систему, включающую эмоциональный интеллект, умение слушать и слышать, саморазвиваться вместе с коллективом [9, с. 14]. Это находит подтверждение и в теории ситуационного лидерства, когда успешный лидер чутко реагирует на контекст и способен гибко комбинировать стили руководства в зависимости от возраста, уровня самоорганизации и интересов участников [11].

Таким образом, формирование привлекательного положительного имиджа лидера детского общественного объединения опирается на комплексную работу по развитию личностных, коммуникативных и организационных компетенций, а также системную поддержку со стороны образовательного сообщества. Анализ современных теоретических и эмпирических исследований позволил выявить, что центральным условием успеха является не только наличие у лидера определенных черт характера, но и умение работать с группой, развивать проектную деятельность, использовать современные технологии, рефлексировать по поводу достигнутых результатов и проводить своевременную коррекцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. Д. Технология формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 12. С. 101–105.

2. Бабаева Д. Г. Организационная культура и лидерство // Вестник науки. 2021. № 4 (37). Т. 4. С. 56–59

3. Бубякина А. Е., Обутова А. Д. Развитие лидерских качеств подростка в детском общественном объединении посредством социального проектирования Текст: электронный. // Евразийский научный журнал. 2015. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-liderskih-kachestv-podrostka-v-detskom-obschestvennomobedinenii-posredstvom-sotsialnogo-proektirovaniya (дата обращения: 20.10.2025).

4. Волохов А. В., Кочергин В. Н., Степанова Е К., Фришман И И. Технологии подготовки лидеров детских общественных объединений. Часть I: учебно-методическое пособие. М. : Дом детских общественных организаций города Москвы, Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007. 72 с.

5. Гризодуб Н. В., Гриценко Н. Л. Формирование положительного имиджа руководителя дошкольного образовательного учреждения в современных условиях Текст: электронный. // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. № 1 (53). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polozhitelnogo-imidzha-rukovoditelya-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-v-sovremennyh-usloviyah (дата обращения: 24.10.2025).

6. Грузина Ю. М., Шмелева Л. А., Штанова К. А., Пономарева М. А. Роль молодежных общественных объединений в образовательных организациях в формировании современных лидеров и руководителей Текст: электронный. // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 9-1. С. 62–67. URL: https://vaael.ru/ru/article/view?id=2392 (дата обращения: 24.10.2025). DOI: https://doi.org/10.17513/vaael.2392

7. Клементьев Д. В. Лидерство: определение, подходы, перспективы Текст: электронный. // Журнал прикладных исследований. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-opredelenie-podhody-perspektivy (дата обращения: 24.10.2025).

8. Литвак Р. А., Гизатуллин И. Г. Понятийный аспект развития лидерства детского общественного движения в России Текст: электронный //

Вестник ЮУрГГПУ. 2013. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-aspekt-razvitiya-liderstva-detskogo-obschestvennogo-dvizheniya-v-rossii (дата обращения: 24.10.2025).

9. Минова М. Е. Подготовка лидеров детских и молодежных общественных объединений в учреждениях образования: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Минск : Национальный институт образования, 2018. 240 с.

10. Наливайко Ю. А. Влияние лидерства на сплочение команды в организационной среде Текст: электронный. // Молодой ученый. 2025. № 14 (565). С. 90–92. URL: https://moluch.ru/archive/565/123919. (дата обращения: 24.10.2025).

11. Севалкин И. Ю. Сущность и содержание формирования лидерства в детско-молодежной среде Текст: электронный // МНКО. 2014. № 6 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-formirovaniya-liderstva-v-detsko-molodezhnoy-srede (дата обращения: 24.10.2025).

12. Тетерский С. В. Воспитание в общественном объединении // Образовательные технологии. 2021. № 4. С. 75–92.

Тараненко Н. С., Алфимов Д. В. Привлекательный положительный имидж лидера детского общественного объединения: научный и практический опыт

Аннотация. В статье рассматриваются научный и практический опыт формирования привлекательного положительного имиджа лидера детского общественного объединения. Подчеркивается значимость интеграции личностных, коммуникативных и организационных компетенций, а также роль образовательной среды и проектной деятельности в развитии лидерских качеств у молодежи. Проведен анализ научных подходов к этапам построения имиджа; обоснованы направления программ, способствующих формированию доверительного и открытого образа лидера. Делается акцент на необходимости

системной поддержки, развития обратной связи и внедрения инновационных технологий для успешной социализации и воспитания социально активных, творческих личностей.

Ключевые слова: имидж, лидер, лидерство, детское общественное объединение.

Taranenko N. S., Alfimov D. V. Attractive positive image of the leader of a children's public association: scientific and practical experience

Abstract. In the article there is examined the scientific and practical experience of forming an attractive positive image of the leader of a children's public association. There is emphasized the importance of the integration of personal, communicative and organizational competencies, as well as the role of the educational environment and project activities in the development of leadership skills among young people. There is analysed of scientific approaches to the stages of image building; there is carried out the directions of programs contributing to the formation of a trusting and open image of a leader. There is placed the emphasis on the need for systematic support, feedback development and the introduction of innovative technologies for the successful socialization and upbringing of socially active, creative individuals.

Keywords: image, leader, leadership, children's public association.

Виктория Алексеевна Филатова

г. Горловка, Россия

УДК 821.161.1'20:37.014.4

ПЕДАГОГ КАК ПОСРЕДНИК МЕЖДУ СЕМЬЕЙ И ШКОЛОЙ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Н. ОГНЕВА «ДНЕВНИК КОСТИ РЯБЦЕВА»

Повесть Николая Огнева «Дневник Кости Рябцева» впервые была опубликована в 1926 году в журнале «Красная новь» под двойным заглавием «Гибель лорда Дальтона (Дневник Кости Рябцева)». Актуальность отраженных

в тексте событий и достоверность подростковой речи настолько убедили редакторов, что произведение было принято за подлинный дневник школьника и помещено в раздел «От земли и городов», предназначенный для публикации читательских писем и документальных материалов [2, с. 280]. Отдельным изданием повесть вышла в 1927 году.

Действие повести разворачивается в 1923–1924 учебном году – период после завершения Гражданской войны, когда страна переживала этап относительной стабилизации в условиях новой экономической политики, а советская школа стала сферой радикальных преобразований. В это время отменялись дореволюционные методики, внедрялись экспериментальные системы обучения (в частности, Дальтон-план) и обострилось столкновение старых и новых педагогических ценностей. Динамика перемен была настолько стремительной, что уже к моменту публикации книги события четырехлетней давности воспринимались как документ недавнего прошлого. В рецензии А. Афанасьевой, опубликованной в журнале «Пионер» за 1928 год, отмечалось, что школьная действительность, которую критики 1926 года называли «несуразной, неустроенной, взлохмаченной», к концу 1920-х годов успела «причесаться» – ученическое самоуправление стало более регламентированным, а педагогические эксперименты утратили былую новизну и революционный пыл [1, с. 5].

Автор книги, Николай Огнев (литературный псевдоним Михаила Григорьевича Розанова, 1888–1938), в 1923–1924 учебном году работал учителем литературы в подмосковной школе-колонии «Искра № 3» в Воскресенском районе (ныне Истринский), расположенной в бывшей усадьбе Саввы Морозова [2, с. 287]. Этот опыт определил специфику его прозы: писатель не идеализировал школьную действительность, а показывал ее во всей противоречивости. Его герои – не носители готовых идеологических установок, а живые люди со своими сомнениями, противоречиями и поисками. Главный герой повести – пятнадцатилетний Костя Рябцев, ученик третьей группы школы

второй ступени (примерно соответствует современному 8–9 классу), – ведет дневник, охватывающий 1923/24 учебный год.

Цель статьи – проанализировать функции педагога как посредника между семьей и школой в условиях социальных трансформаций 1920-х годов на материале повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева». В рамках этой цели предполагается: 1) выявить особенности педагогического посредничества в исторический период распада традиционных семейных структур и становления «новой школы»; 2) на основе типологии Л. Кассиля выделить и сопоставить четыре модели взаимодействия педагога с ребенком (проводник, уклонист, строгий наставник, опекун).

В предисловии к повести, переизданной в 1966 году после тридцатилетнего перерыва, Лев Кассиль предложил точную типологию педагогов, представленных в книге. Его характеристики позволяют выделить четыре принципиально разные модели взаимодействия учителя с ребенком в условиях социальных трансформаций.

Николай Петрович Ожигов («Никпетож») представлен как «типичный для того времени представитель передовой интеллигенции, одолеваемый еще некоторыми противоречиями, характерными для его социального слоя. Но это человек большой и чистой души и полный горячего сочувствия революции, хотя и не сразу увидевший свое место в общем строю народа-революционера» [3, с. 10]. Эта характеристика раскрывает суть педагога-проводника, способного стать доверенным лицом подростка в эпоху разрыва традиционных связей.

Алексей Максимович Фишер («Алмакфиш») описан Л. Кассилем как педагог, «который во всех трудных случаях школьной жизни обходится одной и той же мало вразумительной, но удобной для него формулой: «Количественно – изобилие эпохи, а качественно стоит по ту сторону добра и зла» [3, с. 11]. Такая позиция определяет модель педагога-уклониста, принципиально отказывающегося от ответственности за диалог с ребенком.

Зинаиду Павловну («Зин-Палну») Л. Кассиль характеризует следующим образом: «при всей ее строгости, импонирует Косте своим взыскательным,

вдумчивым отношением к жизни, к ученикам и сдержанным, не всегда видным постороннему глазу великодушием» [3, с. 11]. Ее педагогика, основанная на требовательности без мелочной опеки, создает условия для формирования у подростка внутренних этических ориентиров.

Елена Никитишна Каурова («Елникитка»), напротив, «так и остается для Кости, да и для всех ребят, не терпящих мелкой, придирчивой, назойливой опеки, далеким человеком. Эта учительница лишена способности постигать истинный смысл ребячьих поступков и побуждений» [3, с. 11]. Ее неспособность различать границы между игрой и нарушением, между детской шалостью и хулиганством делает невозможным установление доверительных отношений и превращает педагога в барьер на пути диалога между школой и семьей.

Рассмотрим подробнее образы школьных педагогов в контексте исторической ситуации. Социальные трансформации 1920-х годов поставили учителя перед принципиально новой задачей: функции воспитания, традиционно выполнявшиеся семьей, в условиях распада старых укладов и экономической нестабильности все чаще переносились на школу. Педагоги вынуждены были брать на себя ответственность за решение не только учебных, но и острых социальных проблем – от борьбы с беспризорностью до смягчения конфликтов между поколениями, от защиты ребенка от насилия в семье до сопровождения его в этических поисках, для которых ни домашняя, ни общественная среда не предоставляли устойчивых ориентиров. В этой ситуации эффективность педагога как посредника определялась не столько профессиональными знаниями, сколько способностью выстроить с подростком диалог

Зинаида Павловна («Зин-Пална») – заведующая школой – представляет модель педагога, чья строгость становится формой заботы. Ее образ формируется через призму подросткового восприятия: ученики называют ее «Зинаидищей» из-за высокого роста («*Когда она идет по залу, то кажется, будто это – Сухарева башня, а мы все – торговцы*» [4, с. 41]). Этот иронично-уважительный образ задает особый тон взаимоотношений: физическое превосходство педагога метафорически соотносится с ее моральным

авторитетом. Подросток признает: «*с Зинаидищей спорить трудно: в случае чего позовет в учительскую – и давай отчитывать. После такой отчитки киснешь целый день*» [4, с. 24]. При этом «отчитка» у Зинаиды Павловны не сводится к административному воздействию, напротив – она представляет собой этический диалог, побуждающий ребенка к самоанализу.

Суть ее педагогики раскрывается в эпизоде с Алешкой Чикиным – мальчиком, укравшим у одноклассника деньги и сбежавшим из дома к беспризорникам. После милицейской облавы, когда его привели в школу, заведующая сначала отказывается принять ребенка, аргументируя прагматично: «*здесь не детский дом и жить ему негде*» [4, с. 64]. За этим внешне жестким решением скрывается не безразличие, а трезвое осознание пределов возможного. Попытка наладить диалог с отцом Алешки исходит от самих школьников: они приходят к нему домой с требованием, чтобы мальчика не били. Ответ пьяного отца обнажает глубину семейного кризиса: «*Никакого полного права вы не имеете мешаться в мою жизнь! Захочу – убью, захочу – живым оставлю. А только он в вашей школе воровать начал, значит, вы его и обучили*» [4, с. 75]. Этот отказ от родительской ответственности ставит школу перед необходимостью замещать утраченные семейные функции.

После гибели отца Алешки под колесами грузовика Зинаида Павловна берет мальчика к себе на воспитание и «выхлопотывает» его матери пособие из «комхоза» [4, с. 148]. Когда та пытается пасть перед ней на колени, заведующая решительно отвергает такой жест – ее великодушие лишено показного героизма [4, с. 168]. Учительница становится фактическим заместителем семьи, обеспечивая ребенку ту опору, которую не смогли дать родители.

Этот поступок вызывает у Кости не просто одобрение, но глубокое уважение, проявляющееся в его готовности защищать честь педагога от клеветы. Когда отец передает сплетню о том, что Зинаида Павловна якобы присваивает пособие на Алешку («*Костя, а правда, что ваша заведующая, Зиночка-то, чикинским пособием пользуется?*»), подросток реагирует резким негодованием: «Ч*то за бузища, папанька! Никогда в жизни Зин-Пална этого не сделает. Ведь*

это у старухи у нищей отымать» [4, с. 186]. Слово «бузища» – уникальное в тексте повести, употребленное лишь однажды. Оно становится индикатором предельного эмоционального напряжения. Костя не просто возражает отцу, он выражает моральное возмущение, переходящее границы привычного подросткового протеста. Его готовность встать на защиту учителя против сплетен и клеветы становится высшей оценкой эффективности педагогического посредничества. Зинаида Павловна сумела завоевать не формальное подчинение, а доверие, переходящее в личную ответственность ученика за честь педагога.

Еще более сложен эпизод с Линой – дочерью священнослужителя, оказавшейся на пересечении религиозных, социальных и возрастных конфликтов. В состоянии отчаяния из-за неразделенной привязанности к Косте девочка вместе с подругой предпринимает попытку самоубийства. На общем собрании подростки просят не исключать девочек из школы, и Зинаида Павловна демонстрирует педагогическую мудрость. Она соглашается «не придавать этому делу большого значения» при условии сознательного отношения учеников к Дальтон-плану» [4, с. 81]. Дальнейшие события, связанные с Линой, приобретают еще более драматический характер. После визита отца Лины в школу и выяснения обстоятельств ее участия в неформальных молодежных сборищах (так называемых «капустниках»), имевших характер вечеринок с употреблением спиртных напитков и фривольным поведением, заведующая принимает трудное решение: девочка вынуждена покинуть школу и уехать из города. В личной беседе с Костей Зинаида Павловна требует откровенности, и сама прямо отвечает на вопрос Кости о связи произошедшего с «половым вопросом» [4, с. 142]. Она выбирает путь честного, но болезненного, диалога.

Зинаида Павловна реализует посредническую функцию через вовлечение учащихся в общественно значимую деятельность. Отказавшись от отпуска, она организует летнюю школу с комплексной программой: обследование деревни Головкино, раскопки курганов, экскурсии по музеям. При этом она настаивает на подлинном интересе к культурному наследию: «*нужно все это записывать*

хотя бы потому, что все это скоро исчезнет при свете электричества» [4, с. 162].

Особое измерение ее педагогики раскрывается в работе с классической литературой. Отказавшись от догматического толкования, Зинаида Павловна выступает проводником между культурной традицией и подростковым сознанием эпохи революционных перемен. Ее утверждение – «*Пушкин был такой великий поэт, что его не грех и наизусть выучить*» [4, с. 199] – приобретает принципиальное значение в исторический момент, когда культурное наследие подвергалось сомнению в пользу утилитарной «революционной актуальности». При этом заведующая сохраняет баланс между открытостью диалога и защитой этических границ: на провокационный вопрос Володьки Шмерца («*А что чувствовал Пушкин, когда жена у него была брюхата?*») она отвечает: «*Если бы вы, Шмерц, задали такой вопрос из любознательности, то я, может быть, вам и ответила бы, а так как вы это спрашиваете из хулиганства, то кто-то из нас должен уйти из аудитории*» [4, с. 207]. Несмотря на аргументы Володьки («*он сам читал в письмах Пушкина, как Пушкин пишет своей жене: "так как ты брюхата...*"), подростки поддерживают позицию педагога и выгоняют его с позором из аудитории [4, с. 208]. Эта сцена свидетельствует об авторитете заведующей, основанном не на административной власти, а на коллективном признании норм уважительного диалога.

Николай Петрович Ожигов («Никпетож»), учитель обществоведения и руководитель группы Кости Рябцева, воплощает в повести идеал педагога-проводника. Его педагогическая мудрость проявляется в умении адаптировать нововведения к реальным потребностям детей. При введении Дальтон-плана, когда большинство учителей теряются в условиях радикальных перемен, Никпетож «*просто пришел и дал урок, как всегда, только мы сидели не на партах, а на скамейках*» [4, с. 17–18]. Он объясняет суть новой педагогики через метафору костра: «*Раньше смотрели так, чтобы как можно скорее набить ученику голову всякой всячиной, а когда ученик кончит школу, все у него из*

головы в два счета вылетало. Одним словом, надо было наполнить пустой сосуд, а что в него может влиться, это им было наплевать с шестнадцатого этажа. А теперь на ученика смотрят, как на костер, который только разжечь, а дальше уж сам гореть будет» [4, с. 31]. Эта философия, основанная на уважении к внутреннему миру ребенка, позволяет ему сохранять живой педагогический контакт.

К Никпетожу Костя обращается с вопросами разного порядка – от лексических до экзистенциальных. Так, желая понять значение слова «хулиган», подросток получает четкое определение: «*Оказывается, хулиган – это такой человек, который причиняет зло другому без всякой пользы для себя* [4, с. 31]. При принятии важного решения о вступлении в комсомол, Костя также ищет поддержки у Николая Петровича: «*Я сказал Никпетожу, что хочу стать комсомольцем, и он меня одобрил. Он сказал, что если бы и ему было столько лет, сколько мне, то и он тоже записался бы в комсомол*» [4, с. 49]. На фундаментальный этический вопрос – «*Когда личное и общественное сталкиваются, тогда чему следует отдать предпочтение?*» – учитель отвечает однозначно: «Общественному» [4, с. 249].

Важным для понимания роли учителя является эпизод, в котором Костя обращается к Никпетожу с вопросом, традиционно исключенным из педагогического дискурса. Прочитав в СПОНе (Секции помощи несовершеннолетним) документ о сексуальных преступлениях, подросток испытывает глубокое смятение: «очень мучительно читать такие бумаги и не знать, что в них правда, что нет, а в книгах ничего про это не написано» [4, с. 153]. Выбор Никпетожа как адресата этого запроса отражает доверие, которое Костя не испытывает ни к родителям, ни к другим педагогам, ни даже к сверстникам: циничный одноклассник Юшка Громов, увидев тот же документ, демонстрирует безразличие.

Реакция Никпетожа оказывается двойственной. Сначала он «очень смутился и посоветовал уничтожить бумагу и заняться зачетами» [4, с. 154]. Когда Костя настаивает, учитель преодолевает собственное замешательство и

дает объяснение: «*что все это – половая извращенность и что это бывает, но что с этим борется Советская власть: то есть организует физкультуру, лекции, поднимает просвещение народа и прочее*» [4, с. 154]. Хотя ответ «не очень удовлетворил» подростка, сам факт продолжения диалога становится свидетельством педагогической честности.

Никпетож выступает посредником не только между ребенком и школой, но и между учениками и другими педагогами. Именно он поясняет школьникам мотивы поведения Зинаиды Павловны: «*Вы считаете, что она поддерживает в школе насилие и, следовательно, является общим врагом всех учеников. На самом деле это не так. Она всех ребят очень любит, а если принуждена поддерживать дисциплину, так это потому, что на ней – тяжелая ответственность*» [4, с. 67]. Такое объяснение помогает подросткам выйти за рамки поверхностного восприятия и понять основания педагогических решений.

Когда по школе распространяется сплетня о его отношениях со Стаськой Велепольской, учитель не уходит от вопроса, а собирает ребят и читает вслух тургеневскую «Первую любовь», поясняя: «*чтобы показать вам, как в художественном произведении отразилась настоящая, идеальная любовь*» [4, с. 211]. Приняв решение уйти, Николай Петрович сам констатирует: «Я ухожу из школы. Я на некоторое время поставил личное выше общественного». Для Кости это означает потерю главной опоры: «*Без него в школе будет пусто... и посоветоваться будет не с кем*» [4, с. 253]. Его уход не обесценивает модель учителя-проводника, а, напротив, подчеркивает ее значимость как эталона, к которому стремится школа в периоды преобразований.

Алексей Максимович Фишер («Алмакфиш») – учитель математики – представляет модель педагога-уклониста. Когда Костя приходит к Алмакфишу с серьезными размышлениями о правах подростков, учитель отвечает абстрактной конструкцией, не имеющей отношения к переживаниям ребенка. Алмакфиш олицетворяет педагога, для которого эпоха трансформаций становится поводом к отказу от ответственности.

Елена Никитишна Каурова («Елникитка») – учительница естествознания – олицетворяет педагога, которая не может понять современных детей. Уже первая встреча обнажает суть конфликта: учительница обращается к пятнадцатилетним подросткам словом «дети» и не соглашается увидеть за внешней формой внутреннюю взрослость подростков, которые пережили войну.

Елена Никитишна Каурова демонстрирует неспособность справляться с неожиданными ситуациями, теряя педагогическое самообладание при выходе за рамки заранее подготовленного сценария. На уроке естествознания, когда Костя задает вопрос о существовании Бога, учительница оказывается в затруднительном положении и дает уклончивый ответ: «*Для кого есть, а для кого нет: это личное дело каждого*» [4, с. 48]. Подобная уходящая от ответственности формулировка выдает отсутствие у педагога собственных этических опор в вопросах, волнующих подростка. Ее авторитет у учеников так и не складывается. Не обладая устойчивыми внутренними ориентирами, Елникитка не может выполнить функцию посредника между ребенком и миром взрослых.

Типология педагогов в повести формируется не только через авторскую позицию или предисловие Л. Кассиля, но и через субъективное восприятие самого Кости Рябцева – подростка, который в процессе повествования постепенно вырабатывает собственную оценку учителей на основе личного опыта. Противопоставляя свое мнение большинству, он признается: «*Я, например, на опыте убедился, что Зин-Пална и Никпетож вполне соответствуют своему назначению. Конечно, против Елникитки и отчасти Алмакфиша я кое-что имею, но все же и они приносят иногда пользу*» [4, с. 151]. Зрелость этого суждения проявляется в отказе от абсолютизации: подросток не отвергает нелюбимых педагогов целиком, а признает за ними ограниченную, но реальную функциональность. Именно такой опыт личного взаимодействия с учителями позволяет Косте интуитивно различить педагога-посредника от педагога, усиливающего разрыв между миром взрослых и миром детства.

Подводя итог, отметим, что повесть Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева» демонстрирует: в период социальных трансформаций роль педагога как посредника между семьей и школой приобретает особую значимость. Эффективное посредничество возможно лишь тогда, когда учитель сочетает уважение к личности ребенка с готовностью к диалогу, способен видеть за внешними проявлениями внутренние устремления подростка и помогает ему ориентироваться в противоречивой реальности. Образы Никпетожа и Зинаиды Павловны остаются эталонами педагогического присутствия в эпоху перемен, тогда как фигуры Алмакфиша и Елникитки демонстрируют, как уклонение от диалога и мелочная опека усиливают разрыв между поколениями вместо того, чтобы сглаживать его. В условиях кризиса традиционных институтов воспитания именно педагог-посредник становится важной опорой для ребенка, позволяющей сохранить его внутреннюю целостность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А. Что читать // Пионер : двухнедельный иллюстрированный детский журнал. 1928. № 17. С. 5.

2. Виноградова О. В. Огнев, Розанов и Никпетож: об именах и псевдонимах автора «Дневника Кости Рябцева» // Детские чтения : альманах. Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2017. № 2 (012). С. 280–297.

3. Кассиль Л. Из школьных лет Октябрьского поколения // Огнев Н. Дневник Кости Рябцева. М. : Сов. Россия, 1989. С. 3–12.

4. Огнев Н. Дневник Кости Рябцева. М. : Сов. Россия, 1989. 304 с.

Филатова В. А. Педагог как посредник между семьей и школой в эпоху социальных трансформаций (на материале повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева»

Аннотация. Анализируется функция педагога-посредника между семьей и школой в эпоху социальных трансформаций 1920-х годов на материале повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева». На основе типологии Л. Кассиля выделены четыре модели педагогического взаимодействия с подростком.

Ключевые слова: педагог-посредник, социальные трансформации, новая школа, дневниковая проза

Filatova V. A. The Educator as Mediator between Family and School during Social Transformations: A Case Study of N. Ognev's Novel The Diary of Kostya Ryabtsev

Abstract. The article examines the teacher's mediating role between family and school during the 1920s social transformations as depicted in N. Ognev's novel *The Diary of Kostya Ryabtsev*. Four pedagogical interaction models are identified based on L. Kassil's typology.

Keywords: teacher as mediator, social transformations, new school, diary narrative

Виктория Олеговна Шабанова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 37.011.31

ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Взгляд на образ учителя, его личностные и профессиональные качества, их соответствие требованиям общества на каждом конкретном этапе, всегда находились в поле зрения и интересов отечественной и зарубежной педагогической науки. На современном этапе исследователи изучают профессиональные компетенции, педагогическое мастерство и его феноменологию, личностные особенности современного учителя. Также работы посвящены анализу эмоциональных компонентов отношения учеников к учителю, связи образа преподавателя с самооценкой учащихся, а также вопросам формирования педагогического авторитета и имиджа.

Нашей целью является рассмотреть сущность и содержание феномена «любимый учитель»: уточнить его сущность, составить комплексный портрет на

основе педагогических и психологических исследований, а также выявить ключевые психологические механизмы формирования устойчивого положительного отношения учащихся к педагогу.

Отметим, что понятие «любимый учитель» – это интегративный феномен, где профессиональная компетентность неразрывно связана с личностными качествами. Синельникова Т. А. определяет любимого учителя как исключительного, выдающегося по своим качествам [10, с. 242]. Важными признаками называются эмпатия, искренность [11, с. 1–9], способность стать примером. Учитель способствует формированию учебной мотивации, ценностных ориентаций, отношения к знаниям, а также способен влиять на профессиональный выбор учеников [1, с. 191–195]. Основу феномена составляют:

1. Профессионализм – глубокое знание предмета, методическая грамотность, владение педагогическими технологиями.

2. Личностные качества – эмпатия, искренность, справедливость, доброжелательность, эмоциональная устойчивость.

3. Коммуникативная компетентность – способность к диалогу, созданию атмосферы психологической безопасности и доверия.

Портрет любимого педагога формируется на стыке нормативных требований к профессиональной компетентности и субъективных ожиданий учеников. Ключевыми компетенциями, согласно исследованиям, являются: глубокое предметное знание, умение проектировать увлекательный учебный процесс, проявление заботы и поддержки, организационные навыки, толерантность и принятие индивидуальности, коммуникабельность, позитивный авторитет, основанный на личном примере, и оптимистичное мировоззрение [2, с. 105–108; 13, с. 3–11].

Этот феномен также находит яркое отражение в художественной культуре (литературе и кинематографе), что позволяет анализировать его через призму архетипических образов. Анализ литературных и кинематографических персонажей (Евдокия Савельевна из «Безумной Евдокии» А. Алексина, Лидия

Михайловна из «Уроков французского» В. Распутина и ее экранного воплощения, Виктор Служкин из «Географ глобус пропил» А. Иванова, Викниксор из «Республики ШКИД», Марина Максимовна из «Ключа без права передачи») позволяет выделить инвариантные черты: человечность, приоритет воспитания над формальным обучением, искренность, жертвенность, способность видеть личность в каждом ученике и вера в его потенциал.

Формирование устойчивого положительного отношения к учителю является сложным психологическим процессом. Его эмоциональный компонент включает спектр чувств от симпатии и радости до антипатии и неприязни [4, с. 71–75]. Ключевыми факторами, генерирующими положительные эмоции, являются:

1. Обеспечение эмоциональной безопасности и поддержки.
2. Проявление педагогической эмпатии.
3. Объективность и справедливость в оценках.
4. Доброжелательный, открытый стиль общения, чувство юмора.
5. Уважение к автономии и инициативе ученика [14, с. 277].
6. В отдельных случаях – компенсаторная функция, когда учитель восполняет дефицит родительского внимания и поддержки.

Оценка учеником преподавателя тесно связана с самооценкой самого ученика, что делает эту взаимосвязь предметом особого внимания [15, с. 527]. Позитивная Я-концепция самого педагога, его самоуважение и открытость являются основой для создания среды, способствующей росту самооценки учащихся [6, с. 1–4]. Восприятие учителя учениками опосредуется такими психологическими механизмами, как:

1. Идентификация (стремление ученика подражать педагогу, перенимая ценности и модели поведения).
2. Проекция (наделение учителя идеализированными чертами и перенос на него позитивных эмоций).
3. Сознательное восприятие (осмысленное признание роли учителя как значимого взрослого в процессе личностного становления) [3, с. 1–6].

Понимание этих механизмов позволяет педагогу осознанно выстраивать педагогическое взаимодействие, направляя эмоциональные реакции в конструктивное русло.

Таким образом, под феноменом «любимый учитель» понимают сложный психолого-педагогический феномен, возникающий на стыке высокого профессионализма педагога и его уникальных личностных качеств, которые соответствуют субъективным ожиданиям и глубинной потребности ученика в уважении, понимании и поддержке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова Г. Н. Феномен педагогического мастерства в образовательном процессе вуза. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-pedagogicheskogo-masterstva-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza (дата обращения: 29.01.2026).
2. Гаврилова Т. С. Современный учитель: вызовы времени. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-uchitel-vyzovy-vremeni (дата обращения: 29.01.2026).
3. Грязнова Е. В., Быстрова М. А., Киселев В. В. Психологический портрет школьного педагога: проблема разработки методики и определения. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-portret-shkolnogo-pedagoga-problema-razrabotki-metodiki-i-opredeleniya (дата обращения: 29.01.2026).
4. Забродина Л. А., Забродина О. В., Мухина Ю. Р. Эмоционально-личностный компонент в структуре толерантного отношения подростков к учителям. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-lichnostnyy-komponent-v-strukture-tolerantnogo-otnosheniya-podrostkov-k-uchitelyam (дата обращения: 29.01.2026).
5. Каратыгина Е. В. Роль и влияние личного примера учителя в процессе воспитания. Педагогический авторитет учителя. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418 (дата обращения: 29.01.2026).
6. Ларюхина Н. Г. Образ современного педагога и его составляющие. URL: <ahref="https://scienceforum.ru/2014/article/2014004832?ysclid=mgzicc8g54

222613146">https://scienceforum.ru/2014/article/2014004832?ysclid=mgzicc8g5422613146 (дата обращения: 29.01.2026).

7. Мухаметзянова Н. В. Психолого-педагогические аспекты деятельности будущего педагога. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15616 (дата обращения: 29.01.2026).

8. Опросник «Психологический портрет учителя / родителя» (Г. В. Резапкина). URL: https://гимназия18.рф/wp-content/uploads/Oprosnik-psikh-portretuchitelya.pdf?ysclid=mgzgid9cm307937430 (дата обращения: 29.01.2026).

9. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-uchitelya-v-novoy-tsifrovoy-realnosti (дата обращения: 29.01.2026).

10. Синельникова Т. А. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6534 (дата обращения: 29.01.2026).

11. Скок Г. Б., Лебедева Е. А. Управление качеством образования в университете на основе мнения потребителя образовательных услуг. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-obrazovaniya-v-universitete-na-osnove-mneniya-potrebitelya-obrazovatelnyh-uslug-1 (дата обращения: 29.01.2026).

12. Словарь современного русского литературного языка. Москва; Ленинград : Изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Л., 1950–1965. 16 т.

13. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-uchitel-informatsiya-k-razmyshleniyu (дата обращения: 29.01.2026).

14. Щербакова Е. В. Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/5081 (дата обращения: 29.01.2026).

15. Pronin E. How we see ourselves and how we see others. Science. 2008 May 30; 320(5880): 1177-80.

Шабанова В. О. Любимый учитель как педагогический феномен

Аннотация. В статье исследуется феномен «любимый учитель» как комплекс высокого профессионализма педагога и его уникальных личностных качеств, которые позволяют сделать учебный процесс максимально эффективным и комфортным для всех его участников. На основе теоретического анализа раскрывается сущность понятия, составляющие образа педагога и психологические механизмы формирования устойчивого положительного отношения учащихся. Делается вывод о синтезе профессионализма и личностных качеств учителя как основе феномена.

Ключевые слова: любимый учитель, феномен, педагогический образ, эмоциональные отношения, психологические механизмы, мотивация учащихся, идентификация.

Shabanova V. O. Favorite teacher on a pedagogical phenomenon

Annotation. The article examines the phenomenon of the "beloved teacher" as a complex of high professionalism of the teacher and his unique personal qualities that make the educational process as effective and comfortable as possible for all its participants. Based on the theoretical analysis, the essence of the concept, the components of the teacher's image and the psychological mechanisms of forming a stable positive attitude of students are revealed. The conclusion is made about the synthesis of professionalism and personal qualities of the teacher as the basis of the phenomenon.

Keywords: favorite teacher, phenomenon, pedagogical image, emotional relationships, psychological mechanisms, student motivation, identification.

Оксана Георгиевна Щербакова
г. Горловка, Россия

УДК 37.013.43

ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ В АРСЕНАЛЕ НАСТАВНИКА СТУДЕНЧЕСКОГО КИНОКЛУБА

Студенческий киноклуб в вузе – не просто площадка для просмотра фильмов, а пространство воспитательной работы, где через осмысление экранных образов формируются мировоззренческие установки, развивается эмпатия и способность к межкультурному диалогу. Для будущих учителей иностранных языков и педагогов киноклуб становится естественной средой отработки профессиональных компетенций: умения вести дискуссию, интерпретировать культурные коды, выстраивать аргументацию на иностранном языке.

В современном мире кино занимает одно из центральных мест в системе массовых коммуникаций и культурного производства. Вместе с ростом его влияния растет и интерес к кино как к сложному, многоуровневому феномену. Кинофильм является полисемиотическим явлением, продуктом художественного творчества, который способен передавать значения (ценности, идеи, информацию) через изображения, вещание и музыку. В современных исследованиях фильм определяется как коммуникативный социально-языковой феномен, который состоит из цепи событий, отражающей характер, реакцию на события, культурный уровень персонажей. Каждое событие фильма несет информативную ценность, сообщает определенные сведения, существенные для дальнейшего развития событий [9].

Наставник киноклуба выступает не только как эксперт по кино, но и как воспитатель, который с помощью проверенных временем педагогических инструментов направляет процесс осмысления, помогает студентам увидеть за сюжетом ценностные смыслы и соотнести их с собственной профессиональной идентичностью. Как отмечает О. А. Баранов, «киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, предполагает

высокий уровень подготовки, их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [1, с. 44]. В условиях активного внедрения цифровых технологий и новых форматов обучения традиционные воспитательные методы не теряют своей ценности: напротив, они обеспечивают глубину и системность воспитательного воздействия, что подтверждается опытом современных студенческих киноклубов [2; 3].

Беседа – один из базовых инструментов воспитания, позволяющий создать доверительную атмосферу и стимулировать личностное отношение к обсуждаемому материалу. В классификации методов формирования сознания личности, восходящей к трудам А. С. Макаренко, беседа занимает центральное место наряду с рассказом, лекцией, диспутом и методом примера [4, с. 331]. В контексте киноклуба беседа может быть организована как до, так и после просмотра фильма.

До просмотра наставник может предложить студентам обсудить ожидания от фильма, связанные с его жанром, страной производства, историческим контекстом. Это помогает актуализировать фоновые знания и снизить культурный барьер восприятия. Например, перед просмотром фильма «The King’s Speech» (2010) можно провести короткую беседу на английском языке о роли монархии в Великобритании, особенностях британской речевой культуры и стереотипах о «британской сдержанности».

После просмотра беседа переходит в плоскость ценностных смыслов: наставник задаёт вопросы, побуждающие к рефлексии: «Какие качества героя вы считаете наиболее ценными для педагога?», «В чём проявляется конфликт культур или поколений в фильме?», «Как бы вы объяснили эту сцену студенту уровня B1?». Как подчёркивает И. В. Челышева, формат интерактивного киноклуба, основанный на совместном просмотре и обсуждении фильма, служит эффективным инструментом для развития профессиональных компетенций педагога через практику конструктивной критики [5, с. 76]. Такой подход развивает у студентов способность видеть в кино не только развлечение, но и источник профессионально значимых смыслов.

Дискуссия в киноклубе позволяет студентам не просто высказывать своё мнение, но и учиться его аргументировать, слушать и уважать чужую точку зрения. Для будущих педагогов это особенно важно: умение вести профессиональную дискуссию – одна из ключевых компетенций. С. Н. Пензин отмечал, что ведущий киноклуба выполняет функцию педагога, который «призван разбудить любознательность, развивать художественный вкус, научить отличать подлинные ценности от мнимых» [6, с. 10].

Эффективной формой организации дискуссии является метод «за и против», когда группа объединяется в две команды и аргументирует противоположные позиции по поводу поступка героя, режиссёрского решения или этической дилеммы. Например, после просмотра советского фильма, основанного на русской классике, можно предложить дискуссию на тему «Насколько оправдана вольная интерпретация литературного первоисточника в кино?». При этом студенты учатся подбирать аргументы, использовать языковые средства для выражения согласия/несогласия, формулировать контраргументы – всё это напрямую связано с их будущей педагогической деятельностью.

Для усиления воспитательного эффекта дискуссию можно проводить на иностранном языке, используя заранее подготовленные речевые клише и лексику по теме. Опыт организации дискуссионных студенческих киноклубов ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», показывает, что такого формата работы достаточно для формирования системы духовно-нравственных ценностей, устойчивых моральных принципов и активной жизненной позиции студентов.

Филология, традиционно занимающаяся изучением языка и литературы, обладает всем необходимым инструментарием для анализа кинотекста, поскольку кинематограф, подобно литературе, является семиотической системой, использующей свой собственный язык для передачи смыслов. Ученые рассматривают кино как особую форму дискурса, анализируют его языковые и структурные особенности, исследуют взаимодействие вербальных и невербальных компонентов, а также изучают роль контекста в формировании

смыслов. Филологические методы применяются для глубокого и всестороннего понимания кино как художественного произведения и культурного феномена. Таким образом, кинотекст – это не просто совокупность этих элементов, а их интегральное единство, создающее целостное смысловое поле. Исследователь-филолог, подходя к кино как к тексту, стремится выявить закономерности его построения, анализировать языковые средства, используемые в нем, и интерпретировать заложенные смыслы.

Лингвосемиотический анализ кинотекста – мощный инструмент воспитания, который помогает студентам научиться «читать» культурные коды, понимать символику кадра, роль музыки, монтажа, цветовой палитры. Для будущих педагогов такой анализ становится основой для разработки собственных методических материалов. Теоретическая база данного подхода опирается на семиотическую концепцию кинотекста Ю. М. Лотмана [7] и лингвосемиотическую классификацию кинотекстов Г. Г. Слышкина [8, с. 42–44], которые рассматривают кинотекст как поликодовое сообщение, объединяющее вербальный, визуальный и звуковой коды.

На практике анализ может строиться по следующим направлениям:

- Вербальный уровень: изучение диалогов, речевых характеристик персонажей, сленга, идиом, особенностей произношения. Например, анализ речи главного героя в «The King’s Speech» позволяет показать, как речевые особенности отражают социальный статус и личностные качества.
- Невербальный уровень: интерпретация мимики, жестов, поз, костюмов, декораций. Это развивает эмпатию и понимание культурных различий.
- Структурный уровень: анализ композиции, монтажа, ритма повествования. Студенты учатся видеть, как режиссёр управляет вниманием зрителя и создаёт эмоциональный эффект.

Концептно-ориентированная стратегия анализа кинотекста, предложенная в работах по лингвокультурологии и медиапедагогике [9; 10; 11], включает создание концептуальных карт, межтекстовый анализ и ведение рефлексивных

дневников. Такой многоплановый анализ формирует у студентов привычку к внимательному, вдумчивому восприятию информации – качество, необходимое любому педагогу.

Рефлексия – ключевой инструмент воспитания, позволяющий студентам соотнести увиденное со своим личным и профессиональным опытом. В киноклубе рефлексия может быть организована в разных формах: письменные эссе, устные выступления, групповые обсуждения, создание «дневников зрителя».

Особенно эффективны рефлексивные задания, ориентированные на будущую профессию. Например:

- «Напишите, какой педагогический приём вы могли бы позаимствовать у одного из героев фильма».
- «Опишите ситуацию из фильма, которая могла бы стать кейсом для урока иностранного языка. Предложите 3–4 задания к этому фрагменту».
- «Какие культурные стереотипы проявились в фильме? Как вы будете работать с ними в классе, чтобы избежать предвзятости?»

Как показывает опыт формирования профессионально-этической культуры студентов педвуза средствами кинопедагогики, комбинированная работа с фильмами находит живой эмоциональный отклик у студентов и стимулирует их инициативу [10].

Чтобы традиционные инструменты воспитания работали системно, их целесообразно встраивать в чёткую структуру занятия:

1. Вводная беседа (5–10 минут) – актуализация фоновых знаний, постановка проблемных вопросов.
2. Просмотр фрагмента или фильма (с паузами для коротких комментариев и вопросов).
3. Аналитическая работа (15–20 минут) – разбор ключевых сцен, лингвосемиотических знаков, речевых особенностей.
4. Дискуссия (20–30 минут) – обсуждение этических, культурных, профессиональных аспектов.

5. Рефлексия (10–15 минут) – индивидуальные или групповые задания на осмысление и перенос опыта в профессиональную плоскость.

Опыт организации киноклубов для студентов педагогических направлений, описанный Т. А. Мищенко, подтверждает, что подобная поэтапная работа «позволяет будущим педагогам понять те аспекты профессии, которые вряд ли прозвучат в учебном процессе: моральный выбор педагога, требования к себе, понимание своей роли для подростков-школьников» [11].

Традиционные инструменты воспитания – беседа, дискуссия, анализ и рефлексия – остаются незаменимыми в работе наставника студенческого киноклуба. В сочетании с кинопедагогическими методами они позволяют не только развивать языковые и коммуникативные навыки студентов, но и формировать у них ценностные ориентиры, критическое мышление и профессиональную идентичность. Для будущих педагогов киноклуб становится пространством практического освоения этих инструментов, что делает его важным элементом их профессиональной подготовки.

Интеграция традиционных воспитательных методов в формат киноклуба позволяет раскрыть воспитательный потенциал кино и превратить просмотр фильма в осмысленный образовательный процесс, направленный на становление личности и профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов О. А. Киноклуб в Калинине. М. : Просвещение, 1967. 112 с.

2. Баранов О. А., Пензин С. Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодёжью. Тверь : ТвГУ, 2005. 187 с.

3. Мурюкина Н. А. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах: монография. Таганрог : МИЦ, 2014. 173 с.

4. К проблеме методов воспитания в теории и практике А. С. Макаренко // Макаренковские педагогические чтения. Екатеринбург: РГППУ, 2008. С. 30–35.

5. Челышева И. В. Воспитательные возможности кинопедагогики и медиаобразования: работа с художественными фильмами на занятиях

студенческого медиаклуба // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: материалы Всеросс. круглого стола. Екатеринбург, 2022. С. 74–79.

6. Пензин С. Н. Основы кинообразования в педагогическом вузе // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 4–10.

7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин : Ээсти Раамат, 1973. 138 с.

8. Слышкин Г. Г. Лингвосемиотическая классификация кинотекстов // Кинотекст: проблемы и решения. М. : РГГУ, 2003. С. 42–48.

9. Слышкин, Г. Г., Ефремова, М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа. М. : Водолей Publishers, 2004. 153с.

10. Формирование профессионально-этической культуры студентов педвуза средствами кинопедагогики // Педагогическая перспектива. – 2026. – № 1. URL: https://journal-iro23.ru.

11. Мищенко Т. А. Киноклуб как форма освоения визуальных источников познания прошлого в системе высшего исторического образования // КиберЛенинка. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 10.02.2026).

Щербакова О. Г. Традиционные инструменты воспитания в арсенале наставника студенческого киноклуба

Аннотация. В статье рассматриваются традиционные воспитательные инструменты, которые наставник студенческого киноклуба может использовать для формирования у обучающихся навыков поликультурной коммуникации, критического мышления и ценностных ориентиров. На материале кинопедагогики раскрываются возможности классических педагогических методов (беседа, дискуссия, анализ, рефлексия) в сочетании с лингвосемиотическим подходом к интерпретации кинотекста. Особое внимание уделено адаптации этих инструментов к работе в формате киноклуба и их роли в профессиональном становлении будущих педагогов.

Ключевые слова: беседа, дискуссия, анализ, рефлексия, кинотекст, лингвосемиотический анализ.

Shcherbakova O. Traditional educational tools in the toolkit of a student cinema club mentor

Abstract. This article examines traditional educational tools that a student cinema club mentor can employ to foster students' skills in multicultural communication and critical thinking, as well as to shape their value systems. Drawing on the principles of film pedagogy, the study explores the potential of classic pedagogical methods – such as conversation, discussion, analysis, and reflection – when combined with a linguo-semiotic approach to interpreting cinematic texts. Particular attention is paid to adapting these tools for the cinema club setting and to their role in the professional development of future educators.

Key words: conversation, discussion, analysis, reflection, cinematic text, linguo-semiotic analysis.

ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Юлия Викторовна Гришина

г. Орел, Россия

УДК 37.091.12:37.015.31

ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Современная система профессионального образования ориентирована не только на формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, но и на развитие ценностных оснований будущей профессиональной деятельности. Для специалистов помогающих профессий гуманистические ценности выступают базовым регулятором профессионального поведения и определяют характер взаимодействия с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

В условиях преимущественно аудиторного обучения формирование гуманистических ценностных ориентаций нередко носит декларативный характер и ограничивается усвоением этических норм и профессиональных стандартов. Практика позволяет перевести ценности из уровня формального знания в уровень личностных смыслов и устойчивых профессиональных позиций. «Практика выступает интегрирующим и стержневым компонентом личностно-профессионального становления студентов, создавая условия для самопознания, осмысления профессиональной роли и формирования потребности в самосовершенствовании» [1].

Особую значимость практика приобретает в контексте подготовки специалистов помогающих профессий, поскольку она осуществляется в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. В процессе практики студенты сталкиваются с живыми

человеческими запросами, ограничениями среды, нормативными требованиями и необходимостью принимать решения в ситуациях неопределенности. Данный опыт становится основой для формирования гуманистических ценностей, таких как уважение к личности, эмпатия, ответственность и признание человеческого достоинства.

Формирование гуманистических ценностных ориентаций у будущих специалистов помогающих профессий следует рассматривать как поэтапный процесс, основанный на осмыслении и интеграции практического опыта в структуру профессионального самосознания. В рамках практико-ориентированной подготовки ключевую роль играет не сам факт участия студента в помогающей деятельности, а способы переживания, рефлексии и ценностного осмысления данного опыта.

Профессионально значимый опыт практики оказывает влияние через переживание, которое задает индивидуальный смысл событий и тем самым становится механизмом формирования ценностной позиции. Переживание выступает связующим звеном между объективными условиями практики и субъективным отношением студента к профессиональной деятельности, определяя личностную значимость происходящего и его влияние на ценностную сферу. Данная позиция согласуется с представлениями о переживании как «смыслообразующем механизме, опосредующем воздействие социальной среды на развитие личности» [2].

Важным механизмом формирования гуманистических ценностей в процессе практики выступает профессиональная рефлексия как процесс осознанного соотнесения практического опыта с образовательными и профессиональными целями [5]. Рефлексия позволяет студенту связать содержание выполняемой деятельности с собственными ценностями, профессиональными нормами и представлениями о социальной миссии профессии. Без целенаправленного рефлексивного сопровождения практика утрачивает значительную часть своего воспитательного и ценностно-формирующего потенциала.

Ценностные ориентации в профессиональной подготовке целесообразно рассматривать не как совокупность декларируемых убеждений, а как регуляторы профессионального поведения, формирующиеся в процессе смысловой интерпретации опыта и его рефлексивной интеграции. В деятельностном подходе подчеркивается, что ценности включаются в структуру деятельности через личностные смыслы и определяют выбор способов действия в профессионально значимых ситуациях [3]. Их содержание проявляется «в устойчивых нравственных убеждениях, принципах поведения и отношении к другому человеку как к ценности, а не как к объекту профессионального воздействия» [4].

В данной логике разработана модель формирования гуманистических ценностных ориентаций студентов помогающих профессий, предполагающая поэтапное движение от первичного эмоционального отклика на ситуацию помощи к осознанной профессиональной позиции (Таблица 1).

Таблица 1 – Структура модели формирования гуманистических ценностных ориентаций студентов

Уровень	**Ключевой механизм**	**Тип заданий**	**Ожидаемый результат**
Осознание ценностей	Когнитивное выделение ценностей	Анализ ситуаций	Понимание гуманистических оснований профессии
Эмоциональное принятие	Эмпатийное включение	Рефлексивные задания	Формирование гуманного отношения
Нормативно-ценностный анализ	Соотнесение ценностей и норм	Этический анализ	Осознание профессиональных границ
Ценностный выбор	Принятие ответственности	Дилеммы	Способность к моральному выбору
Деятельностное воплощение	Перевод ценностей в действия	Практические задания	Ценностно обоснованные профессиональные действия

Профессиональная позиция	Рефлексивная интеграция	Самоанализ	Гуманистическая направленность личности

Модель включает шесть взаимосвязанных уровней: осознание ценностей, эмоциональное принятие, нормативно-ценностный анализ, ценностный выбор, деятельностное воплощение и интеграцию ценностей в профессиональную идентичность. Каждый последующий уровень опирается на результаты предыдущего и расширяет степень личной включенности студента в ценностное содержание профессиональной деятельности. Реализация модели предполагает активное использование рефлексивных, ситуационно-проблемных и практико-ориентированных заданий в рамках учебной и производственной практики (Таблица 2).

Таблица 2 – Система заданий практики для формирования гуманистических ценностных ориентаций у будущих специалистов помогающих профессий

Уровень усложнения	**Цель задания**	**Содержание задания**	**Формируемые ценностные ориентации**
I. Осознание ценностей	Актуализация гуманистических ценностей	Анализ реальной или смоделированной профессиональной ситуации с позиции: «Какие ценности затронуты?», «Чьи интересы представлены / игнорируются?»	Уважение к личности, ценность человеческого достоинства
II. Эмоци-ональное принятие	Развитие эмпатии и эмоциональной чувствительности	Написание рефлексивного эссе или дневниковой записи от имени человека, находящегося в трудной жизненной ситуации	Эмпатия, принятие, гуманное отношение

III. Нормативно-ценностный анализ	Осмысление профессиональных норм и границ	Сопоставление профессиональных норм, этических кодексов и личных установок в конкретной практической ситуации	Ответственность, профессиональная этика
IV. Ценностный выбор	Формирование способности к моральному выбору	Разбор дилемм («помощь – ограничения», «сочувствие – профессиональная дистанция») с аргументацией выбранной позиции	Осознанность, нравственная ответственность
V. Деятельностное воплощение	Перевод ценностей в профессиональные действия	Проектирование и реализация фрагмента помощи (консультации, занятия, сопровождения) с последующей рефлексией	Социальная ответственность, готовность к помощи
VI. Профессиональная позиция	Интеграция ценностей в профессиональную позицию	Самоанализ: «Какие ценности стали для меня профессионально значимыми?» «Как они проявляются в моей практике?»	Гуманистическая направленность личности специалиста

В рамках реализации модели особое значение имеют практико-ориентированные задания, направленные на осмысление собственного опыта профессионального взаимодействия. В качестве примера приведем задание «Позиция помощи: ценности в действии», цель которого заключается в формировании осознанного гуманистического отношения к получателю помощи и развитии способности соотносить личные ценности с профессиональными действиями.

Задание выполняется в индивидуальном формате в процессе прохождения практики с последующим групповым обсуждением и рефлексией под руководством преподавателя или наставника. Студенту предлагается описать одну реальную ситуацию взаимодействия с человеком, находящимся в трудной жизненной ситуации (ребенком, родителем, клиентом, подопечным учреждения), с которым он столкнулся в ходе практической деятельности. В ходе письменного анализа студент отражает содержание запроса получателя помощи и собственные эмоциональные реакции на ситуацию, что позволяет актуализировать личностное переживание профессионального опыта. В инструкции к заданию практиканту предлагается письменно ответить на следующие вопросы:

1. В чем заключался запрос человека и какие чувства он у вас вызвал?
2. Какие гуманистические ценности были затронуты в данной ситуации (достоинство личности, уважение, эмпатия, ответственность и др.)?
3. С какими профессиональными ограничениями или нормативными требованиями вы столкнулись?
4. Какое решение вы приняли и почему? Какие ценности определили ваш выбор?
5. Как бы вы поступили в аналогичной ситуации в будущем? Что изменилось в вашем понимании профессиональной роли?

Важным этапом задания является анализ собственного профессионального выбора, в рамках которого студент аргументирует принятое решение и соотносит его с ценностными основаниями профессиональной деятельности. Завершающим этапом задания является прогностическая рефлексия, предполагающая анализ возможных изменений профессиональной позиции студента в аналогичных ситуациях в будущем. Студент осмысливает, каким образом полученный опыт повлиял на его представления о профессиональной роли и границах ответственности специалиста помогающей профессии. В рамках рефлексивного компонента формулируется обобщающий вывод о тех

гуманистических ценностях, которые студент считает профессионально значимыми для себя, и о способах их проявления в собственной деятельности.

Ожидаемым результатом выполнения задания является осознание ценностных оснований профессиональной помощи, развитие эмпатии и ответственности, а также формирование устойчивой гуманистической профессиональной позиции, проявляющейся в осмысленном и ценностно обусловленном профессиональном поведении.

Таким образом, практика выступает необходимым условием формирования гуманистических ценностных ориентаций будущих специалистов помогающих профессий. В процессе практической деятельности, опосредованной переживанием и рефлексией, происходит интеграция профессиональных знаний с личностными смыслами, формируется ценностная основа профессионального поведения и укрепляется гуманистическая направленность личности будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Ю. В. Формирование готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству в условиях практики : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Орел, 2013. 249 с.

2. Синица Т. И. Понятие «переживание» в трудах Л. С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии // Культурно-историческая психология. 2025. № 21(3). С. 80–88.

3. Смирнова М. Ю., Смирнов Д. О. Ценностно-смысловые ориентации личности как междисциплинарная категория // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3(73). С. 50–56.

4. Спирина О. Н. Основное содержание ценностных ориентаций личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 136–139.

5. Robert G. Bringle, Julie A. Hatcher. Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience // Educational Horizons. 1999. Vol. 77, №. 4. P. 179–185.

Гришина Ю. В. Практика как условие формирования гуманистических ценностных ориентаций будущих специалистов помогающих профессий

Аннотация. В статье рассматривается практика как ключевое условие формирования гуманистических ценностных ориентаций будущих специалистов помогающих профессий. Представлена модель поэтапного формирования ценностей через переживание, рефлексию и профессиональное действие.

Ключевые слова: практика, гуманистические ценности, помогающие профессии, ценностные ориентации

Grishina Yu. V. Practice as a Condition for the Formation of Humanistic Value Orientations of Future Helping Professionals

Abstract. The article examines professional practice as a key condition for the formation of humanistic value orientations in future helping professionals. An author’s model of value formation through experience, reflection, and professional action is presented.

Keywords: practice, humanistic values, helping professions, value orientations

Алина Максимовна Иванникова

Евгения Сергеевна Диброва

г. Горловка, Россия

УДК 371.13:371.212.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Лингвистическая одаренность выступает как системное, развивающееся в течение жизни качество языковой личности, характеризующееся высоким уровнем сформированности фонетической и лексико-грамматической чувствительности, которая лежит в основе иноязычных способностей [7, с. 20]. Формирование данного феномена определяется взаимодействием врожденных предпосылок и условий образовательной среды.

Согласно исследованиям Л. Н. Щербатых, лингвистически одаренные дети отличаются повышенной чувствительностью к языковым структурам, развитой языковой интуицией, высоким уровнем вербального интеллекта и способностью к ускоренному усвоению новых языков. Работа с данной категорией учащихся предполагает наличие у педагога гибкости мышления, вариативности применяемых методов, готовности использовать современные образовательные технологии, понимания специфики одаренности и умения поддерживать устойчивый познавательный интерес.

В связи с этим особую значимость приобретает научный анализ условий, средств и механизмов формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с лингвистически одаренными обучающимися. С целью корректной работы с категорией одаренных учеников, необходимым является углубленное изучение данной проблематики.

Тема одаренности получила достаточно широкое освещение в отечественных психолого-педагогических исследованиях. Так, Л. С. Выготский рассматривал развитие высших психических функций как социально

обусловленный процесс и отмечал значение зоны ближайшего развития как ключевого условия обучения и развития, в том числе одаренных детей [1, с. 7].

Существенный вклад в изучение данной проблематики внесли работы Н. С. Лейтеса, в которых анализируются психологические особенности одаренных школьников, включая их высокую познавательную активность и чувствительность к языковому материалу [4, с. 22–28]. Автором была предложена классификация одаренных детей, включающая три группы: учащиеся с общим высоким уровнем интеллектуального развития; дети с выраженными способностями в одной области при возможных затруднениях в других учебных дисциплинах; а также дети с незаурядными, способностями.

В контексте профессиональной подготовки педагога значимым является также подход Н. В. Кузьминой, разработавшей профессиограмму учителя, включающую систему профессиональных знаний, умений и личностных качеств, необходимых для эффективной педагогической деятельности [3, с. 25]. Вместе с тем, анализ современных исследований говорит о том, что вопросы подготовки будущих учителей именно к работе с лингвистически одаренными детьми остаются недостаточно разработанными, что и обусловливает актуальность выбранной темы.

Целью данной статьи является систематизация теоретических знаний о лингвистической одаренности, анализ требований к профессиональной подготовке педагога и обоснование педагогических стратегий, направленных на сопровождение лингвистически одаренных учащихся.

Лингвистическая одаренность может рассматриваться как особая форма когнитивного потенциала, включающая фонологическую восприимчивость, развитую вербальную память, высокую скорость переработки языковой информации и аналитические способности. В данной структуре центральное место занимает словесно-логическое мышление, обеспечивающее анализ, обобщение и осмысление языкового материала [6, с. 14–15]. Совокупность представленных компонентов обеспечивает быстрое усвоение лексико-грамматических конструкций, расширение словарного запаса и высокую

эффективность коммуникативной деятельности. Наряду с когнитивными характеристиками существенную роль также играют мотивационно-личностные компоненты.

Диагностика лингвистической одаренности должна сочетать наблюдение, анализ продуктов деятельности, интервьюирование и специализированные языковые тесты. К ключевым диагностическим критериям относятся логичность восприятия языкового материала, гибкость мышления, выраженная познавательная потребность, развитое чувство языка, коммуникативные умения и способность к языковой догадке [5, с. 322].

Эффективная педагогическая работа с лингвистически одаренными учащимися предполагает индивидуализацию обучения, развитие метаязыковых навыков, использование проблемно-ориентированных заданий, а также активное применение коммуникативных методов обучения. Практическая реализация данных подходов возможна в форме проектной деятельности, дебатов, ролевых игр, межпредметных проектов, участия в олимпиадах, языковых лагерях и творческих мастерских [5, с. 323].

В основе становления одаренности лежит универсальная константа, носящая педагогический характер [2, с. 64]. В структуре профессиональной готовности учителя выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. При этом педагог должен обладать эмпатией, гуманистической направленностью и установкой на непрерывное развитие.

В заключение можно сказать, что эффективное сопровождение лингвистически одаренных учащихся возможно при условии сочетания научно обоснованной диагностики, индивидуализированных педагогических стратегий и использования современных инструментов обучения. Комплексный подход, объединяющий усилия педагогов, психологов и родителей, обеспечивает раскрытие и развитие языкового потенциала учащихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических средств оценки готовности будущих учителей и созданием адаптивных образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Изд-во «Смысл»; «Эксмо», 2005. 1136 с.

2. Дмитриенко В. А., Кулемзина А. В. Феномен детской одаренности в его теоретико-педагогическом осмыслении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. Вып. 2 (46). С. 56–64.

3. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 20–27.

4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во ПНО «МОДЭК». 2008. 478 с.

5. Рогова И. А. Диагностика лингвистической одаренности как предпосылка для успешного выбора профессии // Московский городской педагогический университет, Самарский филиал. 2025. Т. 2 С. 322–323. URL: https://permmedjournal.ru/osnk-sr2025/article/view/680058 (дата обращения: 15.01.2026).

6. Сидоренкова Л. И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. 2008. № 10. С. 14–28.

7. Методология, теория и технология формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Щербатых Людмила Николаевна; [Место защиты: Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина]. Елец, 2017. 588 с. : ил.

Иванникова А. М., Диброва Е. С. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к работе с лингвистически одаренными детьми

Аннотация. Целью статьи является анализ особенностей лингвистической одаренности и условий формирования профессиональной готовности будущих

учителей к работе с такими учащимися. Анализ показывает, что успешное сопровождение лингвистически одаренных детей возможно при наличии у педагога специальных диагностических, методических и рефлексивных компетенций, а также при создании в образовательной среде целенаправленных психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная готовность, методика, компетенции, подготовка, лингвистическая одаренность, сопровождение, обучение.

Ivannikova A. M., Dibrova E. S. Developing Professional Readiness of Future Teachers to Work with Linguistically Gifted Children

Abstract. The aim of the article is to analyze the specific features of linguistic giftedness and the conditions necessary for developing the professional readiness of future teachers to work with such students. The analysis shows that effective support of linguistically gifted children is possible when teachers possess specialized diagnostic, methodological, and reflective competencies, as well as when targeted psychological and pedagogical conditions are created within the educational environment.

Keywords: professional readiness, methodology, competencies, teacher training, linguistic giftedness, support, education.

Людмила Евгеньевна Лукина

г. Санкт-Петербург, Россия

УДК 378.147 / 376

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Понятие инклюзивного образования, сформулированное в Федеральном законе N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепляет «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7]. Задачи инклюзивного образования реализуются на основании адаптированных образовательных программ, «обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [7], на всех уровнях образования. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет право получать образование в соответствии со своими возможностями и потребностями в различных формах: на основе семейного образования, в специализированных учреждениях, а также на базе общеобразовательных школ – в коррекционных классах, на домашнем обучении, в классах с развивающимися в соответствии с возрастными нормами сверстниками.

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» учитель должен обладать умением «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся … с особыми потребностями в образовании … обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [5]. Следовательно, учителя-предметники, наряду с другими специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом, социальным педагогом), должны быть готовы к включению в процесс инклюзивного образования.

Школьные учителя систематически проходят повышение квалификации по проблемам психолого-педагогического и учебно-методического сопровождения обучающихся с ОВЗ; а в колледжах и вузах, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям, проблемы инклюзивного образования изучаются в рамках освоения профильных дисциплин, учебных и производственных практик. Однако актуальным остается поиск эффективных методов и приемов подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе. Актуальность поставленной проблемы подтверждается тем, что зачастую педагог из-за недостатка опыта в данном направлении демонстрирует неготовность к взаимодействию с детьми с ОВЗ, ощущает нехватку знаний о психолого-педагогических особенностях потенциальных возможностях разных категорий таких обучающихся.

В процессе подготовки к профессиональной деятельности в колледже и вузе будущие педагоги знакомятся с понятием и задачами инклюзивного образования, на лекциях и практических занятиях рассматривают особенности и особые потребности разных групп обучающихся с ОВЗ. Современными исследователями предлагаются такие активные методы обучения, как лекция-визуализация; проблемная лекция; лекция с заранее запланированными ошибками, слушатели которой могут выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов; лекция в форме пресс-конференции, во время которой обучающиеся, играя роль представителей СМИ, задают преподавателю вопросы (Ю. Захарова) [3]. В качестве профессионально ориентированных заданий обучающимся – будущим педагогам – предлагается разработать развивающие программы по своему предмету с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ (И. А. Ахметшина, А. А. Лосева, Т. В. Тимохина) [2]. Также предлагается использовать медиатехнологии: включать студентов в разработку игр, упражнений, заданий для школьников с ОВЗ, размещение этих материалов в электронной среде; анализ видеоконтента (О. Г. Приходько, А. С. Павлова, А. В. Миронова) [6].

А. Д. Абашина отмечает важность формирования профессиональной позиции и гуманной установки, личных жизненных ценностей и смыслов профессионального труда, принципов тактичного и продуктивного педагогического взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности, личностного осмысления проблем ребенка с ОВЗ и его семьи, находящейся с трудной жизненной ситуации [1]. Кузеванова А. А. отмечает, что важным компонентом комплексной подготовки будущих учителей является помощь в «осмыслении собственных профессиональных позиций, жизненных установок, профессионального мироощущения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», готовности принимать ценности инклюзивного образования, развитие понимания значимости профессиональной деятельности с детьми с нарушениями развития [4].

Положительным опытом подготовки молодого учителя к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде, по нашему мнению, является анализ посещенных уроков и внеурочных занятий в классах коррекционно-развивающей направленности, участие в волонтерской деятельности в рамках «Обучения служением», организация помощи студентам с ОВЗ.

Мы считаем, что одним из эффективных инструментов подготовки будущих педагогов к реализации задач инклюзивного образования является знакомство с произведениями художественной литературы и кино, обращающимися к проблемам детей с ОВЗ. Чтение и анализ книг, просмотр и обсуждение кинофильмов обращаются к чувствам и эмоциям, позволяют будущим учителям прочувствовать состояние необычного ребенка, «пропустить через себя» его обиду, злость, страдание, неуверенность, беспомощность в отношениях с миром. Интерпретация и осмысление произведений искусства включают процессы рефлексии, формируют личностное отношение студентов к проблемам детей с особыми образовательными потребностями.

В качестве примеров фильмов, вызвавших наиболее яркий эмоциональный отклик будущих педагогов, назовем «Человек дождя» (реж. Б. Левинсона,

1988 г.), «Форрест Гамп» (реж. Р. Земекиса, 1994 г.), «Класс коррекции» (реж. И. Твердовского, 2014 г.), «Временные трудности» (реж. М. Расходникова, 2018 г.).

На основании прочитанной художественной литературы студентам может быть предложено индивидуальное проектное задание: разработать сценарий урока внеклассного чтения для школьников на основе одной из прочитанных книг. В качестве произведений для чтения, обсуждения, разработки и презентации уроков внеклассного чтения можно предложить книги «Слепой музыкант» В. Короленко, «Та сторона, где ветер» В. Крапивина, «Жутко громко и запредельно близко» Д. С. Фоера, «Привет, давай поговорим!» Ш. Дрейпер, «Чудо» Дж. Паласио, «Музыка моего дятла» А. Анисимовой, «С кем бы побегать?» Д. Гроссмана и другие на выбор обучающихся.

В процессе освоения дисциплины «Инклюзивное образование» студентами РХГА им. Ф. М. Достоевского разработаны сценарии уроков внеклассного чтения, в которые включены разные типы интерактивных заданий. Например, по повести «Музыка моего дятла» А. Анисимовой студенткой Т. разработаны следующие задания:

1) беседа по главам 1-2 «Невидимый слон» и «Торопыга» (Какие эмоции у вас вызвала эта глава? Какие чувства и эмоции испытывает незрячий ребенок по отношению к природе и окружающим звукам? Как отсутствие зрения влияет на его взаимодействие с другими детьми и взрослыми? Каковы главные трудности, с которыми сталкивается незрячий ребенок в повседневной жизни? Как незрячий ребенок воспринимает окружающий мир без помощи зрения?);

2) лексический анализ главы 3 «Музыка моего дятла» (Найдите в тексте слова, которые говорят об эмоциях отца; найдите слова, которые говорят об эмоциях девочки);

3) знакомство с шрифтом Брайля и выполнение задания «Пользуясь шрифтом Брайля, напишите самое важное слово в вашей жизни»;

4) составление рекомендаций «Как помочь незрячему человеку»;

5) сочинение по книге «Музыка моего дятла» (примеры тем на выбор: Преодоление трудностей и принятие себя: процесс адаптации героини к своей слепоте и осознание своей уникальности. Роль искусства и творчества в жизни героини: использование музыки, рисования и других видов искусства для выражения своих чувств и переживаний. Свет и радость в темных моментах: примеры того, как героиня находит радость и свет даже в сложных ситуациях. Мир звуков и ощущений главной героини: описание ощущений и запахов, которые окружают героиню, и их значение в ее жизни. Оптимизм и принятие слепоты: как героиня и ее окружение справляются со слепотой и превращают ее в преимущество. Дружба и поддержка близких: роль родителей и друзей в жизни героини и их вклад в ее развитие и счастье. Внутренний диалог с миром: как героиня общается с окружающим миром и находит радость в повседневных мелочах).

По повести Ш. Дрейпер «Привет, давай поговорим!» студентка А. предложила следующие задания:

1) беседа об общем впечатлении от книги (Какие чувства вызвала у вас история Мелоди – девочки с церебральным параличом? Почему Мелоди так сильно хотела общаться с миром? Что больше всего вас поразило в отношении окружающих к Мелоди? Какую роль играют современные технологии в жизни Мелоди?);

2) чтение и анализ эпизодов (эпизод 1 «Внутренний Мир Мелоди» – Найдите в тексте слова и словосочетания, демонстрирующие мысли и чувства Мелоди. Какие эмоции она испытывает?; эпизод 2 «Первый Голос Мелоди: переломный момент» – Прочитайте этот эпизод по ролям. Найдите в тексте описание первых эмоций Мелоди от использования «медикала». Как меняется отношение окружающих к ней?; эпизод 3 «Предательство и боль» – Прочитайте этот эпизод выразительно. Какие эмоции переживает Мелоди в этот момент? Что она чувствует, оставшись одна?);

3) творческие задания: «Дневник Мелоди» (напишите несколько записей в дневнике от лица Мелоди, отражая ее чувства и переживания); «Письмо

Мелоди» (напишите письмо в адрес организации, которая занимается проблемами инклюзии, с призывом поддержать людей с ограниченными возможностями); «Создай свой медикал» (придумайте и опишите устройство для коммуникации человека с особыми потребностями);

4) эссе (темы: «Голос без слов», «Барьеры и возможности инклюзии», «Технологии на службе у инклюзии», «Роль медикала в жизни Мелоди», «Мир глазами Мелоди», «Эмпатия и сопереживание как ключ к пониманию других»).

По книге Паласио Р. Д. «Чудо» студентка С. разработала следующие задания:

1) беседа по содержанию книги (примерные вопросы для обсуждения: Каково влияние внешности Августа на его отношения с одноклассниками? Какова конечная цель Августа в книге и добивается ли он ее? Как друзья и враги Августа влияют на его жизнь и развитие? Какие нравственные уроки можно извлечь из книги?);

2) творческие задания: а) создайте «Дневник Августа» (запишите его мысли и чувства в разные моменты книги, включая сложные ситуации и моменты радости); б) составьте «Словарь доброты» (запишите слова, которые у Вас ассоциируются с добротой, принятием и дружбой); в) нарисуйте иллюстрацию к одному из эпизодов книги.

Разработанные студентами уроки могут быть проведены в процессе производственной практики, и таким образом будущие учителя получают возможность сформировать и высказать свое отношение к обучающимся с ОВЗ, помочь школьникам задуматься о сложной судьбе своих ровесников с особыми потребностями. Уроки внеклассного чтения по книгам о проблемах детей с ОВЗ – эффективный способ развития эмпатии, сопереживания, понимания, принятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина А. Д., Шептенко П. А. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и их семьями // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6. С. 227–230.

2. Ахметшина И. А., Лосева А. А., Тимохина Т. В. Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Проблемы современного образования, 2019. С. 36–39. Текст: электронный. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-rabote-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 20.01.2026).

3. Захарова Ю. В. Практико-ориентированный подход в подготовке педагогических работников в области инклюзивного образования // Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii: materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale, ediția a V-a, 18 oct. 2019 / Universitatea de Stat «Alecu Russo» din Bălţi. Bălţi, 2019. P. 84–90. Текст: электронный. URL: https://elib.bspu.by/handle/doc/58289 (дата обращения: 20.01.2026).

4. Кузеванова А. А. Подготовка будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2020. № 2(2). С. 26–36. Текст: электронный. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschego-pedagoga-k-rabote-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-malochislennoy-selskoy-shkoly(дата обращения: 20.01.2026).

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Текст: электронный. URL: https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129

6. Приходько О. Г., Павлова А. С., Миронова А. В. Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке кадров для системы кадров специального и инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. № 3. С. 173–186. Текст: электронный. URL: https://cyberleninka.ru/article/

n/realizatsiya-praktiko-orientirovannogo-podhoda-v-podgotovke-kadrov-dlya-sistemy-spetsialnogo-i-inklyuzivnogo-obrazovaniya

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» Текст: электронный. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

Лукина Л. Е. Подготовка будущих педагогов к реализации задач инклюзивного образования в школе

Аннотация. В статье представлен такой прием подготовки будущих педагогов к реализации задач инклюзивного образования, как знакомство студентов с произведениями художественной литературы и кино, обращающимися к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся примеры сценариев уроков внеклассного чтения, разработанных студентами в качестве индивидуального проектного задания.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, будущие педагоги, индивидуальное проектное задание, уроки внеклассного чтения, производственная практика.

Lukina L. E. Preparing future teachers to implement inclusive education in schools

Abstract. The article presents a method of preparing future teachers to implement the tasks of inclusive education, which involves introducing students to works of fiction and films that address the issues of children with disabilities. The article also provides examples of scenarios for extracurricular reading lessons developed by students as individual project assignments.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, future teachers, individual project assignments, extracurricular reading lessons, and work experience.

Елена Адамовна Носова

Полина Сергеевна Марковская

г. Минск, Республика Беларусь

УДК 371.133

ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

Современная система образования предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки социального педагога, особенно в аспекте его умения выстраивать конструктивное взаимодействие с семьей обучающегося. Семья как первичный агент социализации является ключевым партнером учреждения образования, а социальный педагог выступает в роли связующего звена между ними.

Учащиеся и их родители, с которыми взаимодействует социальный педагог, как правило, находятся в трудной жизненной ситуации, отягощенной сопутствующими поведенческими проблемами и личностными особенностями. Родители, с которыми работает социальный педагог, являются особой категорией родительской общественности. Для большинства из них характерно избегание общения с педагогами, нежелание идти с ними на контакт, злоупотребление спиртными напитками, сквернословие в домашнем общении с детьми, в общественных местах и многое другое [2, с. 7–9]. Встраивание взаимодействия с такой категорией родителей является наиболее сложной задачей в практической работе социального педагога.

В профессиональной деятельности социальный педагог школы взаимодействует с такими основными категориями семей, как:

– семьи, находящиеся в социально опасном положении (СОП), где родители злоупотребляют алкоголем, наркотиками, ведут асоциальный образ жизни, применяют в отношении детей насилие. Это ключевая категория для отработки алгоритмов межведомственного взаимодействия;

– семьи, оказавшиеся в затруднительной жизненной ситуации, испытывающие временные финансовые, жилищные, медицинские трудности (малообеспеченные, многодетные, неполные семьи, семьи с ребенком-инвалидом). Работа с ними направлена на активизацию внутренних ресурсов семьи и подключение внешней социальной поддержки;

– семьи группы риска, где присутствуют отдельные признаки неблагополучия (конфликтные детско-родительские отношения, низкий педагогический потенциал родителей, социальная изоляция), но формальных оснований для признания их находящимися в СОП нет;

– семьи, оказавшиеся в кризисной ситуации: переживающие внутренний конфликт (развод, смерть близкого человека, болезнь ребенка), требующие экстренной социально-психологической помощи.

Возможность приобрести первый профессиональный опыт взаимодействия с учащимися, требующими особого педагогического внимания, и их законными представителями, включиться в решение реальных профессиональных проблем предоставляется будущим педагогам в период практик в школах.

Учебным и производственным практикам в период обучения в педагогических вузах придается особое значение. Так, в Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы определен новый подход к педагогическим практикам, в рамках которого практики предусмотрены на всех курсах обучения, начиная с первого. Там же отмечается, что педагогические практики призваны помочь студентам педагогических специальностей в их профессиональном становлении. Определены виды практик с усложняющимся содержанием, освоение которого «позволит обеспечить формирование профессиональных компетенций и развитие индивидуальных творческих способностей будущих педагогических работников» [3, с. 17].

Для каждого вида разработаны и утверждены в установленном порядке программы практик. Непосредственное руководство практикой студентов на базе учреждения образования требует от социального педагога четкого видения своих задач в работе со студентами и конкретизации актуального содержания деятельности студентов по формированию их готовности к взаимодействию с семьей. Для решения этой задачи нами разработана матрица видов практик. Основное предназначение матрицы – способствовать формированию готовности будущих социальных педагогов к взаимодействию с учащимися, требующими особого педагогического внимания, и их родителями. Матрица предназначена для социальных педагогов средних школ и гимназий, которые являются непосредственными руководителями практик. Теоретической основой построения матрицы явилось понятие профессиональной готовности педагога к взаимодействию с семьей как комплексного образования, которое включает мотивационный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты [1]. При разработке матрицы были учтены требования программ практик, задачи и содержание деятельности социального педагога в учреждении общего среднего образования, основные категории семей, с которыми взаимодействует социальный педагог. Ее содержание построено на принципе последовательного усложнения задач, что соответствует развитию самостоятельности и наработке собственного профессионального опыта. В матрице представлены виды практик, их продолжительность, цели и задачи каждого вида практики, а также усложняющиеся практические задания, обеспечивающие накопление и обогащение практического опыта взаимодействия с учащимися, требующими особого педагогического внимания, и их родителями.

Матрица видов практик (формирование практической готовности студентов к взаимодействию с семьей) включает в себя основные виды практик:

1. Ознакомительная практика (2 недели)

Цель: ознакомление с особенностями взаимодействия с разными категориями семей.

Задачи для взаимодействия с учащимися, требующими особого педагогического внимания:

– ознакомить с нормативно-правовой документацией и взаимодействием с другими субъектами профилактики;

– обеспечить возможность наблюдений за особенностями взаимодействия социального педагога, педагога-психолога с учащимися;

– формировать умения педагогического взаимодействия с учащимися.

Задачи для взаимодействия с законными представителями учащихся, требующих особого педагогического внимания:

– познакомить со способами изучения семейной ситуации и воспитательного потенциала, а также со способами информирования родителей о социальных услугах и поддержке;

– ознакомить с деятельностью родительского университета в учреждении образования;

– формировать умения устанавливать первичный контакт с родителями учащихся.

2. Социально-педагогическая и психологическая практика (4 недели)

Цель: формирование опыта взаимодействия с разными категориями семей.

Задачи для взаимодействия с учащимися, требующими особого педагогического внимания:

– содействовать овладению способами выявления причин деструктивного поведения учащихся;

– формировать опыт организации работы с учащимися, находящимися в социально опасном положении и учащимися, с которыми проводится индивидуальная профилактическая работа;

– обеспечить накопление опыта консультационной работы по улучшению жизненной ситуации различных категорий учащихся.

Задачи для взаимодействия с законными представителями учащихся, требующих особого педагогического внимания:

– способствовать освоению методов и приемов привлечения родителей к организации и проведению социально-значимых мероприятий в учреждении образования;

– формировать опыт ознакомления родителей с основными нормативными и правовыми документами, осуществляющими защиту несовершеннолетних;

– включить в подготовку материалов для родительского университета материалы, учитывающие круг интересов родителей несовершеннолетних;

– формировать опыт взаимодействия с родителями учащихся, требующих особого педагогического внимания.

3. Преддипломная практика (4 недели)

Цель: формирование инновационного опыта взаимодействия с семьей.

Задачи для взаимодействия с учащимися, требующими особого педагогического внимания:

– способствовать накоплению опыта организации профилактики асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся и пропаганды здорового образа жизни;

– стимулировать внедрение инновационных методов, форм и технологий формирования у учащихся общечеловеческих ценностей, социальных норм и потребности в самовоспитании и самоконтроле;

– формировать проектно-организационный опыт, направленный на социальную поддержку и развитие личности учащегося.

Задачи для взаимодействия с законными представителями учащихся, требующих особого педагогического внимания:

– формировать навыки стимулирования родителей к участию в коррекционной деятельности;

– содействовать накоплению опыта коррекционной работы с родителями;

– обогащать опыт раннего выявления и предупреждения семейного неблагополучия, профилактики девиантного поведения, безнадзорности, правонарушений среди учащихся;

– способствовать разработке и внедрению проектов, освоению инновационного содержания, форм и методов работы с родителями учащихся, направленной на развитие психолого-педагогической компетентности родителей.

В соответствии с предложенной матрицей видов практик направленной на преодоление разрыва между теоретической подготовкой студентов и реальными требованиями профессиональной деятельности социального педагога в учреждении общего среднего образования, такая организация практик обеспечивает постепенное накопление студентами опыта взаимодействия с учащимися и их законными представителями, а также развитие профессионального мышления, позволяющего будущему социальному педагогу анализировать, проектировать и эффективно выстраивать взаимодействие с самой сложной категорией детей и их законных представителей.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке методических рекомендаций для социальных педагогов – руководителей практики – по эффективному использованию матрицы видов практик при организации практической подготовки студентов на базе учреждений общего среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильмеева Р. Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов Текст: электронный// КПЖ. 2018. № 6. С. 1–6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-pedagogov (дата обращения: 15.01.2026).

2. Залыгина Н. А., Минова М. Е. Педагогическое взаимодействие с родителями учащихся, требующих повышенного внимания : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, специальных учебно-воспитательных учреждений, специального лечебно-воспитательного учреждения. Минск : Национальный институт образования, 2019. 192 с.

3. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы. URL: https://crpo.bspu.by/wp-content/uploads/2021/09/koncepcija-buklet_.pdf (дата обращения: 14.09.2025).

Носова Е. А., Марковская П. С. Практики в учреждении образования как поле формирования готовности студентов к взаимодействию с семьей

Аннотация. В статье представлены особенности руководства разными видами практик студентов в учреждениях общего среднего образования. Уточнены цели и задачи непосредственного руководства практикой в средней школе, а также содержание заданий, обеспечивающих формирование готовности будущих социальных педагогов к взаимодействию семьей.

Ключевые слова: взаимодействие с семьей, готовность к взаимодействию с семьей, профессиональная подготовка, социально-педагогическая деятельность.

Nosova E. A., Markovskaya P. S. Practices in an educational institution as a field for developing students' readiness to interact with their families

Abstract. This article presents the specifics of supervising various types of student internships in general secondary education institutions. It clarifies the goals and objectives of direct supervision of internships in secondary schools, as well as the content of assignments that ensure future social educators are prepared to interact with families.

Keywords: interaction with family, readiness to interact with family, professional training, social and pedagogical activities.

Артем Викторович Фрольцов

г. Орел, Россия

УДК 378

ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

Вызовы современности актуализируют потребность рынка труда в мобильных профессионалах, готовых своевременно и качественно решать конкретные практические задачи. В обстоятельствах динамично развивающейся социокультурной ситуации государство возлагает на будущих руководителей хореографических коллективов как специалистов сферы культуры социально значимую миссию педагогического характера по «передаче от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения и эффективному использованию уникального российского культурного наследия в целях духовно-нравственного воспитания граждан» [7]. Реализация обозначенных задач требует от выпускников вузов не только глубокого усвоения знаний, умений и навыков, но и наличия опыта их непосредственного применения в реальных профессионально-педагогических ситуациях. Ответом на подобный запрос общества и государства в полной мере служит использование практикоориентированного подхода при подготовке будущих руководителей хореографических коллективов в вузе культуры, который реализуется посредством прохождения студентами различных видов образовательных практик, способствующих «формированию практических навыков и компетенций, востребованных в профессиональной деятельности, соответствующих как текущим, так и перспективным требованиям рынка труда» [8, с. 87].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», практическая подготовка представляет собой «форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в

условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [6]. В соответствии с положениями ФГОС ВО 51.03.02 «Народная художественная культура» практика входит в обязательную часть профессиональной подготовки будущих руководителей хореографическими коллективами, составляет не менее 8,3 % от ее общего объема и направлена на формирование компетенций педагогического содержания, обусловленных нормами профессиональных стандартов «Педагог», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Вопросам практической подготовки педагогов и хореографов в условиях высшей школы уделено повышенное внимание в области научных исследований. Так, Н. В. Дронжек отмечает, что практика способствует формированию «опыта применения теоретических знаний в процессе профессионального взаимодействия; оттачиванию профессиональных навыков, необходимых для дальнейшего успешного профессионального роста; повышению интереса к будущей профессии и разработке собственного стиля будущей деятельности; обеспечивает стремление к профессиональному самосовершенствованию; создает условия для самореализации, самовыражения и самоопределения студентов как субъектов профессиональной деятельности» [3, с. 115–116]. Кроме того, практика служит инструментом реализации интегративного подхода к подготовке студентов хореографических направлений в контексте установления междисциплинарных корреляций между педагогическими и сугубо хореографическими аспектами, профессиональным и личностным [5]; выступает комплексной платформой для полноценного погружения будущих хореографов в педагогически ориентированную деятельность посредством моделирования условий реального профессионального пространства с акцентом на рефлексивность, что «повышает готовность студентов к профессионально-педагогическим вызовам» [2, с. 136].

В подобном ключе практика представляет собой один из способов трансформации учебной деятельности будущих руководителей хореографических коллективов в профессиональную деятельность специалистов сквозь призму личностного совершенствования, открывая возможности для соотнесения внутреннего «Я» с реальными практическими проблемами через интериоризацию элементов содержания образования. Подобный переход в соответствии с положениями теории контекстного образования А. А. Вербицкого обеспечивает «присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой» [1, с. 10]. Выделенные позиции указывают на особую роль образовательной практики в синтезе личностного и профессионального становления студентов и позволяют рассматривать практическую подготовку важным условием формирования у будущих руководителей хореографических коллективов профессионально-личностных новообразований педагогической направленности, которое «обусловлено запросом современного российского общества и закреплено правовыми нормами различных уровней» [4, с. 181]. В контексте наших исследований наиболее значимым из указанных новообразований выступает педагогическое мировоззрение будущих руководителей хореографических коллективов. Анализ возможностей практики в аспекте формирования выделенного феномена составляет цель нашей статьи.

В русле интересующей нас проблематики мы рассмотрим реализацию программ учебной и производственной практик на кафедре хореографии ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» и проанализируем их влияние на формирование структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами (мотивационно-ценностного, когнитивного, творческо-деятельностного и рефлексивного).

I этап – Учебная практика по типу «Ознакомительная практика» (1 курс). В процессе прохождения ознакомительной практики студенты посещают занятия и репетиции в различных хореографических коллективах города, знакомятся с

методиками преподавания хореографических дисциплин, анализируют особенности профессиональной деятельности специалистов. На завершающем этапе (2 семестр) будущие руководители хореографических коллективов проводят часть занятия в собственной учебной группе по разработанному преподавателем плану. В отношении *мотивационно-ценностного компонента* «Ознакомительная практика» формирует представление о выбранной профессии, ее специфике и требованиях; позволяет соотнести личные интересы с особенностями будущей профессиональной деятельности; стимулирует мотивацию к обучению; укрепляет уверенность в избранной траектории профессионального развития, служащей фундаментом будущих педагогических взглядов и убеждений; дает первичный опыт знакомства с профессионально-значимыми ценностями на примере анализа взаимодействия руководителя коллектива с его участниками. В отношении *когнитивного компонента* «Ознакомительная практика» служит источником новых педагогических знаний и позволяет увидеть способы их непосредственного применения в реальной деятельности; развивает полученные в вузе умения анализа транслируемой информации. В отношении *творческо-деятельностного компонента* «Ознакомительная практика» вырабатывает первичные умения и навыки проведения части занятий и репетиций в хореографическом коллективе с использованием методов обучения и воспитания. В отношении *рефлексивного компонента* «Ознакомительная практика» формирует способность к самоорганизации и развивает базовые навыки самоанализа при выполнении педагогических действий и составлении отчетной документации.

II этап – Производственная практика по типу «Проектно-технологическая практика» (2 и 3 курсы). В процессе прохождения проектно-технологической практики студенты самостоятельно проводят учебные занятия в хореографических коллективах города по различным дисциплинам специального цикла, составляют развернутый конспект уроков, взаимодействуют с концертмейстерами, осуществляют подготовку и реализацию в аудиторных условиях хореографического произведения в коллективе. В отношении

мотивационно-ценностного компонента «Проектно-технологическая практика» служит способом осмысленного восприятия реальной педагогической деятельности; формирует умения адекватного и своевременного реагирования на вызовы профессии в процессе непосредственного взаимодействия с участниками коллектива; укрепляет и развивает профессиональный интерес и мотивацию; учит осуществлять профессиональную деятельность, руководствуясь педагогическими ценностями. В отношении *когнитивного компонента* «Проектно-технологическая практика» предоставляет возможность для развития навыков работы с теоретическими знаниями, их качественного анализа, оценки, систематизации и реализации в практической деятельности для повышения ее эффективности; развивает познавательную самостоятельность и избирательность при осуществлении собственных хореографических проектов. В отношении *творческо-деятельностного компонента* «Проектно-технологическая практика» формирует готовность к использованию и комбинированию различных методических приемов при решении проблемных задач в хореографическом коллективе; развивает умения и навыки сочинительской и балетмейстерской деятельности; служит инструментом для апробации собственных способностей в «полевых» условиях. В отношении *рефлексивного компонента* «Проектно-технологическая практика» развивает умения и навыки самоконтроля и саморегуляции при выполнении педагогических действий в процессе взаимодействия с участниками коллектива, вырабатывает способность к оценке последствий собственной педагогической и балетмейстерской деятельности в реальном профессиональном пространстве, стимулирует стремление к самоанализу и самосовершенствованию.

III этап – Производственная практика по типу «Преддипломная практика» (4 курс). В процессе прохождения преддипломной практики студенты осуществляют поиск, систематизацию и синтез научно значимой информации по теме выпускной квалификационной работы, готовят и презентуют научно-методические тексты, осуществляют подготовку и сценическую реализацию авторского хореографического произведения (подбор и проработка

музыкального материала, сочинение хореографической композиции и лексики, подбор исполнителей и анализ их технических и физических возможностей, проведение групповых и индивидуальных репетиций с участниками коллектива, работа над сценическим оформлением хореографического номера). В отношении *мотивационно-ценностного компонента* «Преддипломная практика» укрепляет эмоциональную готовность к осуществлению реальной педагогической деятельности, стабилизирует профессиональную мотивацию, вырабатывает приверженность ценностным идеалам педагогической деятельности. В отношении *когнитивного компонента* «Преддипломная практика» закрепляет навыки работы с информацией на предмет генерации новых научных знаний, развивает критическое и творческое мышление. В отношении *творческо-деятельностного компонента* «Преддипломная практика» способствует формированию инициативности, гибкости, креативности при выполнении педагогических действий и сценическом воплощении авторских продуктов педагогической деятельности, включенному погружению в реальную работу в хореографическом коллективе. В отношении *рефлексивного компонента* «Преддипломная практика» служит заключительным этапом в выработке педагогического самосознания и идентификации себя в контексте профессии руководителя хореографическим коллективом как прежде всего педагога.

Каждый этап практики служит основой для реализации последующего и получает свое развитие в учебных дисциплинах специального цикла. Мировоззренческий базис, заложенный в период прохождения ознакомительной практики, выступает смысловым конструктом усвоения методик и технологий преподавания хореографических дисциплин в рамках предметов «Классический танец», «Народно-сценический танец», «Русский танец», «Методика работы с творческим коллективом», «Введение в специальность и нормы профессиональной этики», «Сценическая практика» и др., которые в дальнейшем будущие руководители хореографических коллективов применяют и развивают в условиях проектно-технологической практики и закрепляют и совершенствуют в контексте преддипломной практики. Практика погружает студентов в

непосредственный контекст педагогической деятельности, моделируя предметное и социальное содержание выбранной профессии. В процессе последовательного прохождения учебной и производственной практик студенты накапливают и усваивают когнитивный, практический, творческий и ценностный опыт функционирования в реальных, а не учебных, профессиональных ситуациях, который обеспечивает эволюционное становление будущих руководителей хореографических коллективов как специалистов, обладающих устойчивыми педагогическими знаниями, взглядами и убеждениями, готовых к профессиональной самореализации и выполнению культуротворческой миссии на основе педагогических ценностей. В свою очередь, это обеспечивает формирование педагогического мировоззрения у будущих руководителей хореографических коллективов.

Таким образом, целесообразно рассматривать практику как важное условие и ценный ресурс в процессе формирования педагогического мировоззрения у будущих руководителей хореографических коллективов. Дальнейшие исследования в обозреваемой предметной области позволят совершенствовать механизмы реализации программ практической подготовки студентов в вузах культуры в контексте усиления их личностно-мировоззренческой составляющей посредством широкого использования активных и интерактивных методов и форм обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4. С. 8–11.

2. Давыдова А. А., Чурекова Т. М., Бондаренко С. Г. Включение студентов-хореографов в педагогически-ориентированную деятельность как условие их практической подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-1. С. 133–136.

3. Дронжек Н. В. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования // Январские педагогические чтения. 2023. № 9(21). С. 113-116.

4. Князева А. Г. Технологические аспекты формирования профессионально-педагогической позиции будущих руководителей хореографических коллективов // Актуальные вопросы истории, философии, права и педагогики : сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., Рязань, 24 апреля 2025 года. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, 2025. С. 181–184.

5. Манжелес Л. В. Реализация интегративного подхода в процессе подготовки педагогов-хореографов в вузах культуры // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 2(220). С. 33–40.

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Текст: электронный URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2026).

7. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (с изменениями и дополнениями). Текст: электронный URL : https://base.garant.ru/70828330/ (дата обращения: 30.01.2026).

8. Федорова П. Н., Попова Н. В. Практика как элемент готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности // Современный образовательный процесс: проблемы и пути их решения : Сборник материалов учебно-методической конференции, Якутск, 20 мая 2025 года. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2025. С. 87–90.

Фрольцов А. В. Практика как условие и ресурс формирования педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографических коллективов

Аннотация. В статье рассмотрено значение практики как важного условия и ценного ресурса формирования педагогического мировоззрения будущих

руководителей хореографических коллективов. На примере прохождения студентами кафедры хореографии различных типов практик в Орловском государственном институте культуры определено влияние учебной и производственных практик на формирование структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографических коллективов.

Ключевые слова: профессиональное образование, практика, будущие руководители хореографическими коллективами, педагогическое мировоззрение.

Froltsov A. V. Practice as a Condition and Resource for the Formation of the Pedagogical Worldview of Future Choreographic Team Leaders

Abstract. The article discusses the importance of practice as an essential condition and valuable resource for the formation of the pedagogical worldview of future choreographic team leaders. Based on the example of students of the Department of Choreography undergoing various types of practice at the Oryol State Institute of Culture, the article examines the impact of educational and production practices on the formation of the structural components of the pedagogical worldview of future managers of choreographic groups.

Keywords: professional education, practice, future managers of choreographic groups

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИЧЕСКОЙ, СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Дмитрий Валентинович Алфимов

г. Горловка, Россия

УДК 37.018.26

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-СЕМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА

В условиях цифровизации, глобализации и усложнения социальных взаимодействий возрастает потребность в личности, способной к инициативе, ответственности и самостоятельному принятию решений. Современная школа ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование универсальных компетенций, среди которых лидерские качества занимают особое место. Развитие лидерского потенциала школьников способствует их успешной социализации и профессиональному самоопределению. Однако образовательная практика по-прежнему в большей степени сосредоточена на академических результатах, что снижает внимание к личностному развитию учащихся. В связи с этим проблема, связанная с развитием лидерского потенциала школьников, приобретает особую актуальность в контексте современных образовательных вызовов.

Школьно-семейное партнерство представляет собой важнейший социально-педагогический ресурс, обеспечивающий целостность воспитательного воздействия на ребенка. Согласованность требований школы и семьи способствует формированию устойчивых ценностных ориентаций и моделей поведения школьников. В условиях сотрудничества образовательной организации и родителей создается единое воспитательное пространство, направленное на поддержку личностного развития ребенка. Семья, обладая уникальными возможностями эмоционального и нравственного воздействия, усиливает педагогический потенциал школы. В этой ситуации, школьно-

семейное партнерство выступает значимым фактором успешной социализации и формирования лидерских качеств обучающихся.

Проблема школьно-семейного партнерства получила отражение в исследованиях многих отечественных ученых. По мнению Н. Г. Одинец, школьно-семейное партнерство должно происходить на равноправных основаниях, добровольно, осознанно, при заинтересованности обеих сторон [3]. Н. Г. Коренистова подчеркивает, что данное взаимодействие предполагает формирование взаимопонимания и позитивных преобразований в ценностно-смысловой сфере, организацию сотрудничества, способствующего повышению эффективности педагогического влияния на личность ребенка, и педагогическое сопровождение творческой активности учащихся [2]. Согласно позиции Е. А. Казаниной, партнерство представляет собой согласованное взаимодействие субъектов открытого образовательного пространства, обеспечивающее повышение удовлетворенности результатами деятельности образовательной организации [1]. Вместе с тем, как подчеркивает Ф. В. Резакова, взаимодействие школы и семьи строится на общности педагогических интересов и способствует качественным изменениям субъектов взаимодействия [5].

Целью статьи является теоретическое обоснование роли школьно-семейного партнерства в развитии лидерского потенциала школьников и выявление эффективных форм взаимодействия школы и семьи, способствующих развитию лидерских качеств обучающихся.

В психолого-педагогических исследованиях лидерский потенциал рассматривается как совокупность личностных качеств, способностей и установок, обеспечивающих готовность индивида к выполнению лидерских функций в группе. Он включает в себя не только фактически проявляемые лидерские качества, но и скрытые возможности личности, которые могут быть реализованы при соответствующих условиях. Ученые подчеркивают, что лидерский потенциал формируется в процессе социализации и целенаправленного педагогического воздействия [4]. Лидерский потенциал представляет собой интегративное личностное образование, объединяющее

мотивационные, когнитивные и поведенческие аспекты лидерства. Данное понятие отражает динамическую характеристику личности, изменяющуюся под влиянием воспитательных и образовательных факторов. Важной особенностью лидерского потенциала является его опора на индивидуальные ресурсы ребенка и социальную среду его развития.

Что касается вопроса проявления лидерства в школьном возрасте, то данный аспект обусловлен возрастными изменениями в психологическом и социальном развитии ребенка. В младшем школьном возрасте лидерство чаще всего связано с учебной успешностью и одобрением со стороны учителя. В подростковом возрасте ведущую роль начинают играть межличностные отношения и признание со стороны сверстников. Лидерские качества в этот период нередко выражаются через стремление к самостоятельности и отстаиванию собственной позиции. В старшем школьном возрасте лидерство приобретает более осознанный и целенаправленный характер, связанный с самореализацией и профессиональным самоопределением. Данная характеристика показывает, что возрастная динамика лидерства отражает постепенный переход от ситуативных форм к устойчивым личностным проявлениям.

Если говорить о структуре лидерского потенциала школьника, то она представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный. Мотивационный компонент отражает стремление ребенка к инициативе, ответственности и достижению социально значимых целей. Когнитивный компонент включает знания о лидерстве, представления о способах взаимодействия в группе и понимание социальных ролей. Коммуникативный компонент характеризует способность устанавливать и поддерживать конструктивные отношения со сверстниками и взрослыми. Деятельностный компонент проявляется в умении организовывать совместную деятельность, принимать решения и доводить начатое дело до результата.

Продуктивным механизмом развития лидерского потенциала школьников является школьно-семейное партнерство. Благодаря данному партнерству происходит объединение воспитательных ресурсов школы и семьи для достижения общих образовательных и воспитательных целей. Как известно, семья выступает первой социальной средой, в которой ребенок осваивает нормы поведения и модели взаимодействия с окружающими. Именно в семейном окружении формируются такие качества, как уверенность в себе, инициативность и ответственность.

Результативность развития лидерского потенциала школьников зависит от того, насколько эффективно организовано взаимодействие школы и семьи в данном вопросе. Взаимодействие может осуществляться в различных организационных формах, обеспечивающих активное участие родителей в воспитательном процессе. Совместные проекты позволяют объединить усилия педагогов, учащихся и родителей в решении социально значимых задач.

С целью развития лидерского потенциала школьников нами предлагаются следующие формы взаимодействия школы и семьи.

Проектная платформа «Территория инициатив» представляет собой современную форму взаимодействия школы и семьи, направленную на развитие лидерского потенциала школьников через включение их в социально значимую проектную деятельность. В рамках данной платформы осуществляется совместная разработка и реализация социальных, экологических, культурных и волонтерских проектов, ориентированных на решение актуальных проблем школьного и местного сообщества. Участниками проектной деятельности являются обучающиеся среднего и старшего школьного возраста (5–11 классы), что обусловлено их возрастающей потребностью в самостоятельности, самореализации и общественном признании. Родители в данной форме взаимодействия выступают в роли консультантов и наставников, оказывая помощь в планировании проектной деятельности, делясь профессиональным и жизненным опытом, а также поддерживая инициативы детей на всех этапах работы над проектами. Школа, в свою очередь, выполняет организационную и

координирующую функцию, обеспечивая методическое сопровождение проектных групп, создавая условия для продуктивного сотрудничества всех участников и контролируя реализацию проектов. Обучающиеся проявляют активную субъектную позицию, самостоятельно инициируя идеи проектов, распределяя роли в команде, организуя совместную деятельность и представляя полученные результаты широкой аудитории. Реализация проектной платформы «Территория инициатив» способствует развитию у школьников инициативности, ответственности, навыков командной работы и публичного выступления.

Семейный клуб «Развиваемся вместе» выступает эффективной формой взаимодействия школы и семьи, ориентированной на целенаправленное развитие лидерского потенциала школьников в условиях совместной деятельности детей и их родителей. Работа клуба строится на основе регулярных встреч семей с участием педагогов и психологов, проводимых в формате тренингов, дискуссий и деловых игр, что обеспечивает активное включение всех участников в образовательный процесс. Данная форма взаимодействия адресована обучающимся младшего и среднего школьного возраста (2–7 классы), для которых характерна высокая восприимчивость к воспитательным воздействиям и потребность в поддержке значимых взрослых. Родители в рамках деятельности клуба являются активными участниками занятий, осваивают способы педагогической поддержки лидерских качеств своих детей, а также делятся собственными семейными практиками воспитания. Школа организует работу клуба, разрабатывает программу занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также привлекает специалистов для методического и психологического сопровождения процесса. Обучающиеся включаются в систему упражнений и игровых заданий, направленных на развитие умений отстаивать собственную позицию, работать в группе и принимать решения в различных ситуациях. Деятельность семейного лидерского клуба «Растем вместе» способствует повышению педагогической культуры

родителей и развитию у школьников коммуникативных и организаторских способностей.

Наставническая программа «Личный пример» представляет собой форму школьно-семейного взаимодействия, направленную на развитие лидерского потенциала школьников старшего возраста через включение родителей в систему наставничества. Содержание программы заключается в закреплении за группами учащихся родителей-наставников по различным направлениям деятельности, таким как медиа, бизнес, спорт, волонтерство, наука и т.д., что позволяет учитывать интересы и склонности подростков. Родители в рамках данной программы выступают в роли тьюторов и наставников, сопровождая детские инициативы, оказывая поддержку в реализации идей и содействуя профессиональному самоопределению обучающихся. Школа выполняет функцию организационного и методического центра, осуществляя подбор родителей-наставников, координируя их деятельность и отслеживая результаты совместной работы. Учащиеся самостоятельно выбирают направление деятельности в соответствии со своими интересами, включаются в работу под руководством наставника и реализуют собственные проекты и инициативы. Данная форма взаимодействия обеспечивает формирование у школьников ответственности, навыков самоуправления и осознанной профессиональной ориентации.

Совместные волонтерские акции «Лидерство через служение» выступают формой школьно-семейного партнерства, направленной на развитие лидерского потенциала школьников через включение их в социально значимую деятельность. Содержание данной формы взаимодействия основано на организации совместной добровольческой деятельности детей, родителей и педагогов, включающей помощь пожилым людям, участие в экологических акциях, проведение благотворительных ярмарок и иных общественно полезных мероприятий. Данная форма адресована обучающимся 5–11 классов с учетом дифференциации задач по уровню сложности и степени ответственности. Родители в процессе реализации волонтерских акций демонстрируют личный

пример социальной активности и гражданской ответственности, а также поддерживают участие детей в общественно полезной деятельности. Школа организует проведение акций, координирует взаимодействие участников и обеспечивает партнерство с социальными учреждениями и общественными организациями. Учащиеся принимают активное участие в подготовке и проведении мероприятий, распределяют задачи между участниками и несут ответственность за достигнутые результаты. Реализация семейных волонтерских акций способствует формированию у школьников социальной ответственности, эмпатии и организаторских способностей.

Совет инициатив «Управляем вместе» является формой взаимодействия школы и семьи, направленной на развитие лидерского потенциала школьников через включение их в процессы ученического самоуправления и совместного принятия решений. Содержание деятельности Совета строится на организации совместной работы органов ученического самоуправления и родительского актива по планированию, организации и оценке школьных мероприятий, проектов и социальных акций. В рамках работы Совета осуществляется обсуждение актуальных проблем школьной жизни, выдвижение инициатив и участие всех сторон в принятии решений, касающихся развития школьного сообщества. Данная форма адресована обучающимся среднего и старшего школьного возраста (5–11 классы), обладающим достаточным уровнем социальной зрелости и готовности к самостоятельной деятельности. Родители в деятельности Совета выступают в роли консультантов и партнеров, помогая анализировать ситуации, делясь управленческим и профессиональным опытом, а также поддерживая детские инициативы. Школа создает организационные условия для функционирования Совета, обеспечивает его нормативную и методическую поддержку и координирует взаимодействие всех участников. Учащиеся проявляют активную субъектную позицию, выдвигая собственные инициативы, участвуя в обсуждении и принятии решений, организуя школьные мероприятия и неся ответственность за их реализацию. Реализация данной

формы взаимодействия способствует развитию у школьников ответственности, инициативности, навыков самоуправления и социального лидерства.

Дискуссионный клуб «Точка зрения» представляет собой форму взаимодействия школы и семьи, направленную на развитие лидерского потенциала школьников посредством организации совместной интеллектуально-коммуникативной деятельности. Содержание работы клуба реализуется через регулярные встречи в формате дебатов, круглых столов, анализа проблемных ситуаций и обсуждения социальных и моральных вопросов, значимых для подростков, таких как лидерство, ответственность, свобода выбора и гражданская позиция. Участниками клуба являются обучающиеся среднего и старшего школьного возраста (5–11 классы), обладающие достаточным уровнем рефлексии и потребностью в выражении собственной позиции. Родители в рамках данной формы выступают как равноправные партнеры по дискуссии, демонстрируя культуру аргументированного диалога и содействуя осмыслению жизненных ситуаций, обсуждаемых в ходе встреч. Школа организует деятельность клуба, подбирает тематику заседаний, а также обеспечивает психологическую поддержку и соблюдение этических норм общения. Учащиеся учатся аргументировать, выражать и отстаивать собственную точку зрения, а также учитывать и принимать иную позицию. Деятельность дискуссионного клуба «Точка зрения» способствует развитию у школьников критического мышления, коммуникативных умений, уверенности в себе и способности к лидерству в интеллектуальном взаимодействии.

Цифровая платформа «Лидер онлайн» представляет собой современную форму взаимодействия школы и семьи, ориентированную на развитие лидерского потенциала школьников в условиях цифровой образовательной среды. Содержание данной формы реализуется посредством онлайн-платформы, включающей лидерские челленджи, мини-проекты, тематические форумы и семейные задания, направленные на формирование и развитие лидерских качеств учащихся. Участниками цифрового партнерства являются обучающиеся среднего и старшего школьного возраста (5–11 классы), обладающие

достаточным уровнем самостоятельности и цифровой грамотности. Родители в рамках данной формы сопровождают участие ребенка в онлайн-деятельности, обсуждают полученные результаты и выполняют отдельные задания совместно с детьми, оказывая им эмоциональную и мотивационную поддержку. Школа разрабатывает цифровой образовательный контент, координирует активность участников платформы и осуществляет анализ результатов деятельности с целью коррекции и совершенствования работы. Учащиеся проявляют инициативу, активно участвуют в челленджах и проектах, представляют свои достижения в цифровом формате и взаимодействуют со сверстниками и взрослыми. Взаимодействие участников в рамках данного партнерства способствует развитию у школьников самостоятельности, цифровых и коммуникативных компетенций, что обеспечивает формирование их лидерского потенциала в современных условиях.

Таким образом, развитие лидерского потенциала школьников является важной задачей современного образования, обусловленной потребностью общества в социально активной, инициативной и ответственной личности. Школьно-семейное партнерство выступает значимым ресурсом развития лидерских качеств обучающихся, обеспечивая согласованность воспитательных влияний школы и семьи и создание единого воспитательного пространства. Взаимодействие школы и семьи должно учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивать расширение их социального опыта и способствовать развитию лидерского потенциала школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казанина Е. А., Мокрецова Л. А., Швец Н. А. Социально-образовательное партнерство семьи и школы в формировании гражданской идентичности и патриотизма подросков: теория и практика сельской школы // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: сборник XIV международной научно-практической конференции. Махачкала: ДГУ, 2021. С. 161–167.

2. Коренистова К. Г. Взаимодействие семьи и школы в нравственном воспитании учащихся [Текст] // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров : межвуз. сб. науч. тр. / науч. ред. Р. Ш. Маликов. Казань : Изд-во Татар. гуманитарно-пед. ун-та, 2008. Вып. 10. С. 321–323.

3. Одинец Н. Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы и семьи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. И., 2006. 21 с.

4. Павлова О. А., Уманский А. Л. Характеристика феноменологии лидерского потенциала // Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2003. С. 220–224.

5. Резакова Ф. В. Технология проектирования взаимодействия семьи и школы (на материалах опытно-экспериментальной работы) [Текст] // Повышение квалификации и подготовка кадров в образовании. Сборник научных трудов под ред. проф. Симонова В.П. (серия: Образование в XXI веке). Выпуск 1 (№1–10). Международная педагогическая академия. М., 2010. С. 31–33.

Алфимов Д. В. Развитие лидерского потенциала школьников в условиях школьно-семейного партнерства

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития лидерского потенциала школьников в условиях школьно-семейного партнерства. Раскрывается сущность лидерского потенциала как интегративного личностного образования. Обоснована значимость взаимодействия школы и семьи в процессе формирования лидерских качеств обучающихся. Охарактеризованы практико-ориентированные формы их реализации.

Ключевые слова: лидер, лидерский потенциал, школьники, родители школьников, школьно-семейное партнерство.

Alfimov D. V. Developing Schoolchildren's Leadership Potential in School-Family Partnerships

Abstract. This article examines the development of schoolchildren's leadership potential in school-family partnerships. It explores the essence of leadership potential as an integrative form of personal development. The importance of school-family interaction in developing students' leadership skills is substantiated. Practice-oriented forms of their implementation are described.

Keywords: leader, leadership potential, schoolchildren, parents of schoolchildren, school-family partnerships.

Фирангиз Эмин кызы Бабаева

Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,

ст. преп. Мамедова И. О. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 37.091:37.018

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Современные условия жизни молодежи характеризуются расширением цифрового пространства, увеличением объема информационных потоков и снижением влияния традиционных институтов социализации. Эти трансформации создают новые вызовы для образовательных организаций, требующие пересмотра и обновления форм, методов и содержания воспитательной работы с учениками и студентами. Организация воспитательной деятельности в образовательной среде должна учитывать современные социальные, культурные и технологические изменения, обеспечивая комплексное формирование личности, развитие ценностных ориентиров и социальных компетенций обучающихся.

Воспитание личности представляет собой одну из ключевых категорий педагогической науки и рассматривается как сложный многоуровневый процесс целенаправленного воздействия на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие человека. В широком смысле воспитание направлено на усвоение индивидом социального опыта, культурных норм, моральных ценностей и этических ориентиров общества, формирование личностных качеств и социальных компетенций, обеспечивающих успешную социализацию и профессиональное становление.

В теоретической педагогике особое внимание уделяется роли социальной среды и совместной деятельности в воспитательном процессе. Л. С. Выготский подчеркивал значимость образовательного пространства как среды, способствующей развитию личности через социальное взаимодействие и совместное решение задач. В своих трудах ученый рассматривал образовательное пространство как активную среду воспитательного воздействия, в которой формируются когнитивные и социальные компетенции. Усвоение социального опыта и развитие личности происходят через взаимодействие с более компетентными участниками образовательного процесса, что обеспечивает осознанное включение обучающегося в учебно-воспитательную деятельность и развитие навыков сотрудничества [1]. А. С. Макаренко рассматривал воспитательную деятельность как системное взаимодействие личности и коллектива, в котором ключевое значение имеет организация совместной социально значимой деятельности, формирующей моральные, коммуникативные и коллективные качества обучающихся. Он разработал системный подход к воспитательной работе, рассматривая ее как взаимодействие личности и коллектива. Он подчеркивал значимость организации совместной социально значимой деятельности, через которую формируются моральные, коммуникативные и коллективные качества личности. Его педагогическая концепция акцентирует внимание на воспитании через труд, ответственность и участие в жизни коллектива, что создает условия для

формирования социальной зрелости и гражданской ответственности молодежи [2].

Современные педагогические концепции рассматривают воспитательную работу как интегративный процесс, который объединяет образовательные, культурные и социальные ресурсы и направлен на формирование личностных качеств, гражданской ответственности и социальной активности молодежи. В структуре воспитательного процесса выделяются несколько взаимосвязанных компонентов. Ценностно-целевые ориентиры деятельности, определяющие основные направления воспитательной работы и формирующие систему приоритетов обучающихся. Содержание воспитательных программ, включающее конкретные образовательные и культурные мероприятия, задачи и результаты, обеспечивающие целостное развитие личности. Формы и методы организации процесса, способствующие активному вовлечению студентов и учащихся в совместную деятельность. Участники воспитательного взаимодействия, включая педагогов, студентов, родителей и социальные институты, чья координированная деятельность обеспечивает эффективность воспитательных мероприятий. Условия образовательной и социокультурной среды, которые создают необходимый контекст для реализации воспитательных целей и поддерживают формирование личностных и социальных компетенций, имеют важное значение.

А. В. Подласый внес значительный вклад в методологию воспитательной работы, рассматривая ее как интегративный процесс, объединяющий образовательные, культурные и социальные ресурсы. Он подробно анализировал структуру воспитательного процесса, выделяя ценностно-целевые ориентиры, содержание программ, формы и методы организации, а также условия образовательной среды, которые обеспечивают эффективность воспитательной деятельности. Он подчеркивал необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся при проектировании воспитательной работы [3]. Учащиеся и студенты представляют собой социальную группу, для которой характерны интенсивное личностное развитие, активный поиск жизненных

ориентиров и стремление к самостоятельности. В этот период происходит формирование социальной и личностной идентичности, усвоение норм и ценностей общества, а также осмысление собственного места в социальной структуре. Среди ключевых особенностей ученической и студенческой молодежи выделяются высокая ориентация на самопознание и самовыражение, потребность в социальном признании и подтверждении собственной значимости, готовность к экспериментированию с различными социальными ролями, а также повышенный интерес к вопросам справедливости, ответственности и личной автономии. Эти характеристики обуславливают специфику воспитательного процесса, требующую индивидуализированного подхода и создания условий для активного включения молодежи в социально значимую деятельность.

В. А. Сластенин развивал идеи личностно-ориентированной педагогики. Он рассматривал воспитание как процесс формирования ценностной, социально активной личности, способной к самопознанию и самовыражению. В своих исследованиях педагог акцентировал внимание на значении педагогического мастерства, личного примера учителя и организации образовательной среды для формирования социальной ответственности и инициативности молодежи [4]. В современных условиях молодежь рассматривается не только как объект педагогического воздействия, но и как активный участник воспитательной деятельности, способный проявлять инициативу, самоорганизовываться и принимать участие в общественно значимых проектах. Воспитательный процесс с учениками и студентами реализуется через ряд взаимосвязанных направлений, отражающих ключевые задачи формирования личности.

И. В. Метлик сосредоточил внимание на структурных и методических аспектах воспитательной деятельности. Он анализировал содержание воспитательных программ и выделял направления, способствующие развитию творческого потенциала, моральных ценностей и профессиональной ориентации учащихся и студентов. Его работы подчеркивают значимость интеграции образовательных и культурных мероприятий для формирования целостной,

социально зрелой личности [5]. Гражданско-патриотическое воспитание ориентировано на формирование правовой культуры, уважительного отношения к истории и национальным традициям, осознания гражданской ответственности и готовности к активному участию в общественной жизни. Духовно-нравственное воспитание направлено на развитие моральных ценностей, этических норм, толерантности, социальной эмпатии и уважительного отношения к окружающим. Социально-профессиональное направление способствует формированию трудовой мотивации, профессионального самоопределения, ответственности за результаты собственной деятельности и готовности к непрерывному личностному и профессиональному развитию. Культурно-досуговая деятельность реализуется через творческие, образовательные и коммуникативные инициативы, способствующие развитию межличностных навыков, творческого потенциала и социальной адаптивности.

Современная организация воспитательной работы предполагает использование разнообразных форм и методов, акцентированных на активное вовлечение молодежи в процесс. Наиболее эффективными считаются интерактивные и деятельностные формы работы, обеспечивающие сотрудничество, диалог и личностно ориентированное участие студентов и учащихся.

Исследователи рассматривали воспитательную работу в контексте малокомплектных школ и локальных образовательных систем. Они подчеркивали значимость внеурочной деятельности, проектной и волонтерской работы, а также участия молодежи в социально значимых инициативах как средства формирования ответственности, инициативности и навыков коллективного взаимодействия [6]. К числу наиболее востребованных форм воспитательной работы относятся проектная и волонтерская деятельность, предоставляющие обучающимся возможности для практической реализации социальных инициатив и развития навыков коллективного взаимодействия. Значимое место занимают студенческое и ученическое самоуправление, способствующее формированию лидерских качеств, организационных навыков

и ответственности за коллективные решения. Социальные и культурные инициативы направлены на расширение социальной активности, укрепление гражданской позиции и творческого потенциала обучающихся. Кроме того, эффективными средствами воспитательного воздействия являются дискуссии, тренинги, форумы и круглые столы, обеспечивающие развитие коммуникативных компетенций, критического мышления и способности к конструктивному диалогу.

Применение активных методов воспитания способствует формированию у молодежи инициативности, ответственности, коммуникативных и социальных навыков, а также закреплению устойчивых ценностных установок. Эффективность воспитательной работы определяется не только методическим мастерством педагогов, но и качеством образовательной среды, которая выступает пространством социального взаимодействия, формирующим нормы поведения, модели общения и ценностные ориентиры.

Особое значение в данном контексте приобретает личный пример педагога, его способность выстраивать доверительные отношения с учащимися и студентами, поддерживать их инициативу и самостоятельность. Личностно-ориентированный подход и принципы педагогики сотрудничества создают условия для осознанного включения обучающихся в воспитательный процесс и способствуют формированию социально активной, ответственной и целеустремленной личности.

Организация воспитательной работы с учениками и студентами в современных условиях представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий комплексного учета социальных, культурных и индивидуальных особенностей молодежи. Эффективная воспитательная деятельность способствует формированию социально зрелой, нравственно устойчивой и гражданско ответственной личности, способной к самостоятельному принятию решений и активному участию в общественной жизни. Осознание специфики воспитательного процесса позволяет образовательным организациям разрабатывать программы, учитывающие потребности молодежи и актуальные

вызовы современного общества. В условиях социальной неопределенности воспитание выступает ключевым фактором личностной устойчивости, социальной адаптации и интеграции молодежи, обеспечивая гармоничное сочетание личностного развития и общественного участия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ, 2019. 368 с.
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Воспитание детей и молодежи в коллективе. М. : Педагогика, 1985. 512 с.
3. Метлик И. В. Содержание воспитательной деятельности и проблема развития творческой личности // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Казань, 1990. С. 46-51
4. Подласый А. В. Теория и практика воспитательной работы в учебных заведениях. М.: Просвещение, 2002. 256 с
5. Сластенин В. А. Учитель и время. М. : Просвещение, 1990. 304 с.
6. Тагариев Р. З., Гаязов А. С., Бронников С. А. Внеклассная воспитательная работа в малокомплектной школе. Смоленск : Смоленск. пед. ин-т, 1991. 176 с.

Бабаева Ф. Э. Организация воспитательной работы с ученической и студенческой молодежью в современных образовательных условиях

Аннотация. В статье рассматривается организация воспитательной работы с ученической и студенческой молодежью в современных условиях. Анализируются теоретические подходы к воспитанию личности, включая труды Л. С. Выготского и А. С. Макаренко, а также современные педагогические концепции, ориентированные на интеграцию образовательных, культурных и социальных ресурсов. Особое внимание уделяется структуре воспитательной деятельности, ключевым направлениям и современным методам, способствующим формированию социально зрелой, нравственно устойчивой и гражданско ответственной личности. Отмечается роль педагогического коллектива и личного примера педагога в обеспечении эффективности

воспитательного процесса, а также значимость образовательной среды для социализации и личностного развития молодежи.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, социальная адаптация, формирование ценностей, личностное развитие, гражданское воспитание.

Babaeva F. E. Organization of educational work with pupils and students in modern educational conditions

Abstract. The article discusses the organization of educational work with schoolchildren and students in modern conditions. Theoretical approaches to personality education are analysed, including the works of L. S. Vygotsky and A. S. Makarenko, as well as modern pedagogical concepts focused on the integration of educational, cultural and social resources. Attention is paid to the structure of educational activities, key directions and modern methods that contribute to the formation of a socially mature, morally stable and civically responsible personality. The role of the teaching staff and the personal example of the teacher in ensuring the effectiveness of the educational process is noted, as well as the importance of the educational environment for the socialization and personal development of youth.

Keywords: pedagogy of cooperation, social adaptation, formation of values, personal development, civic education.

Александр Александрович Бурдело

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.213.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современное образование сталкивается с разрывом между школой и семьей – главными институтами социализации ребенка. Взаимодействие

классного руководителя с родителями часто ограничивается формальным информированием, тогда как глубокое вовлечение семей в воспитательную деятельность остается редкостью. Занятость родителей, недостаток педагогических знаний и взаимное недоверие мешают конструктивному диалогу [4, с. 44], особенно в подростковом возрасте, когда единство воспитательных воздействий критически важно для личностного развития.

Цель публикации – представить в сжатой форме основные выводы анализа теоретических подходов и современных практик взаимодействия «школа – семья», акцентируя внимание на условиях перехода от формального информирования к реальному партнерству.

Теоретические основы сотрудничества «школа – семья» разработаны в трудах отечественных педагогов. Е. А. Богуш выделяет эволюцию отношений от простого взаимодействия к партнерству – зрелой форме, основанной на равноправии и совместной ответственности [1, с. 12]. Н. К. Катович и Т. П. Елисеева систематизируют принципы эффективной работы: системность, доверие, диалог и дифференциацию с учетом особенностей каждой семьи [3, с. 55–58]. В. А. Караковский обосновывает роль совместных проектов в трансформации позиции родителей от пассивных наблюдателей до соавторов воспитательного процесса [2, с. 203].

При анализе опыта образовательных организаций рассмотрена модель годового плана работы классного руководителя с родителями учащихся 7–8 классов (по Н. К. Катович, В. А. Караковскому), направленная на поэтапное формирование партнерских отношений с учетом возрастных особенностей подростков: сентябрь – диагностика запросов семей; октябрь – ноябрь – тренинги по особенностям подросткового возраста; декабрь – проект «Семейные традиции»; январь – февраль – индивидуальная работа с семьями, требующими поддержки; март – апрель – профориентационные встречи с родителями-экспертами; май – рефлексия итогов года [3, с. 150]. Эффективность определяется не количеством мероприятий, а их логической преемственностью.

Современные практики включают три направления: интерактивные формы (тренинги, ролевые игры, «круглые столы»); цифровые каналы коммуникации при четкой регламентации их использования; совместные проекты, где родители выступают экспертами [2, с. 45]. Оценка результатов требует комплексного подхода: количественные критерии (посещаемость) дополняются качественными – переходом к доверительному общению, ростом педагогической компетентности родителей, улучшением эмоционального климата в классе [3, с. 150–152].

В целом же, говоря об организации взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся с целью активизации воспитательного процесса, следует отметить, что главным индикатором успеха является не формальное участие родителей в мероприятиях, а реальное изменение качества отношений «школа – семья», выражающееся в согласованности воспитательных усилий и совместной ответственности за развитие ребенка. Перспективы развития связаны с разумной интеграцией цифровых инструментов при сохранении живого диалога, созданием родительских сообществ и программами повышения педагогической культуры с учетом реальных запросов семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуш Е. А. Педагогическое взаимодействие: понятие, сущность, уровни и типы. Минск : Минский городской учебно-методический центр профессионального образования, 2017. 25 с.

2. Караковский В. А. Воспитательная работа в современной школе. М. : Просвещение, 2020. 256 с.

3. Катович Н. К., Елисеева Т. П. Формы и методы взаимодействия семьи и школы: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования. Минск : Национальный институт образования, 2011. 208 с.

4. Мишина Н. М. Взаимодействие семьи и школы в условиях современного образовательного пространства // Педагогика. 2020. № 9. С. 42–47.

Бурдело А. А. Организация взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся с целью активизации воспитательного процесса

Аннотация. В тезисах обобщены главные выводы анализа теоретических основ и практик взаимодействия «школа – семья». Акцент сделан на переходе от формального информирования к партнерству через системное планирование, дифференциацию подходов и вовлечение родителей в совместные проекты. Представлен опыт формирования единого воспитательного пространства в подростковом возрасте.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, классный руководитель, родители, воспитательный процесс, партнерство.

Burdelo A. A. Organization of Class Teacher–Parent Interaction to Activate the Upbringing Process

Abstract. The paper summarizes key findings from the analysis of theoretical foundations and practices of school-family interaction. The focus is placed on the transition from formal information exchange to partnership through systematic planning, differentiated approaches, and parental involvement in joint projects. The experience of forming a unified upbringing space during adolescence is presented.

Keywords: school–family interaction, class teacher, parents, upbringing process, partnership.

Дарья Александровна Дежурова

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов В. Н.

г. Горловка, Россия

УДК 37.011

ОТ ПРОСМОТРА К ДИАЛОГУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБСУЖДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Современное образование сталкивается с вызовом интеграции цифровых медиа в учебный процесс. Художественный фильм как средство внеклассной работы представляет собой мощный инструмент формирования мировоззрения учащихся. По данным исследований, кино способствует развитию эмпатии и аналитических навыков [1]. Однако традиционный подход, ограничивающийся просмотром, не реализует потенциал фильма для диалога.

Просмотр фильма активирует зону ближайшего развития по Л. С. Выготскому (1984), где диалог с педагогом и сверстниками способствует интернализации опыта. Обсуждение развивает критическое мышление, определяемое как способность оценивать аргументы и выявлять предубеждения [3].

В российской педагогике опыт использования кино документирован в работах по медиаобразованию. Фильм организует внеклассную работу как форму внеурочной деятельности, способствуя достижению целей духовно-нравственного развития [5].

Эффективное использование кино в воспитательном и образовательном процессе требует продуманной методической структуры, превращающей просмотр в глубокий диалог о ценностях, морали и человеческом выборе. Современная кинопедагогика выходит за рамки пассивного потребления контента, предлагая трехэтапную модель – от подготовки через активацию личного опыта до осмысленного обсуждения, основанного на рефлексии и аргументированном диалоге [4]. Именно такая системная организация работы с

фильмом позволяет раскрыть его воспитательный потенциал и вовлечь школьников в процесс совместного поиска смысла.

Этап 1: подготовка к просмотру. Подготовка фокусируется на активации фоновых знаний и постановке ожиданий:

- Проведение опроса перед просмотром. Учащимся предлагается ответить на вопросы: «Что вы ожидаете от фильма по жанру/теме?», «Какие личные ассоциации вызывает заголовок?». Это позволит сформировать гипотезы, проверяемые в диалоге.
- Демонстрация ключевых кадров. Педагог демонстрирует 3–5 статичных кадров или трейлер, провоцируя мини-дискуссию в парах (2–3 минуты). Целью использования данного способа является выявление стереотипов относительно просмотра предстоящего фильма и мотивации внимания.

Этап 2: организация просмотра. Просмотр не пассивен: вводятся «стоп-кадры» для рефлексии:

- На ключевых моментах (кульминация, сюжетный поворот) – пауза, 1 минута для фиксации эмоций и вопросов в тетрадях. Педагог может предложить ответить на следующие вопросы: «Что я чувствую?», «Почему герой поступил так?».
- Просмотр в режиме «активного зрителя». Учащиеся получают роли: «аналитик сюжета», «критик персонажей», «эксперт эмоций». Каждый фиксирует наблюдения, готовя вклад в диалог. Это распределяет ответственность и предотвращает доминирование активных учеников.

Этап 3: Обсуждение как диалог. Диалог строится на принципах Сократовского метода: вопросы вместо утверждений:

- Учащиеся по кругу высказывают интерпретацию финала (по 1 минуте), затем голосуют за варианты открытым голосованием. Педагог модерирует: «Какие аргументы подтверждают эту версию?».

- Обучающиеся проводят «дебаты в парах». Разделение на «защитников героя» и «критиков», с обменом ролями. Завершение – синтез позиций.
- Создание «рефлексивного коллажа». Учащиеся создают постер с цитатами фильма, личными выводами и вопросами для следующего занятия. Это позволяет визуализировать результаты диалога.

Таким образом, художественный фильм в контексте современного воспитательного процесса перестает быть лишь развлекательным или иллюстративным материалом и превращается в мощный диалоговый инструмент, способный формировать нравственные ориентиры, развивать эмпатию, критическое мышление и гражданскую рефлексию у школьников. Предложенная трехэтапная модель – от целенаправленной подготовки через осмысленный, активный просмотр к глубокому ценностному обсуждению – позволяет максимально раскрыть воспитательный потенциал кинематографа, соответствующий как теоретическим основам педагогики, так и требованиям современных образовательных стандартов.

Использование стратегий опроса перед просмотром, «активного зрителя», «сократического диалога» и «рефлексивного коллажа» не только повышает вовлеченность учащихся, но и создает условия для подлинного совместного поиска смысла, где каждый голос имеет значение, а личный опыт становится частью коллективного осмысления. В условиях цифровой трансформации образования именно такие практики позволяют превратить медиаконтент из пассивного фона в живой источник этического и интеллектуального роста, укрепляя тем самым основы духовно-нравственного развития подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баззел Р. Обучение через кино: теория и практика // Журнал медиаобразования. 2015. № 3. С. 45–56.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

3. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.

4. Казакова О. В. Медиаобразование в школе. СПб. : Каро, 2018. 256 с.

5. Федотов А. В. Кино в образовании: методическое пособие. М. : Просвещение, 2010. 180 с.

Дежурова Д. А. От просмотра к диалогу: методические стратегии организации обсуждения художественного фильма во внеклассной работе

Аннотация. Тезисы посвящены возможности использования художественного фильма во внеклассной работе как инструмента формирования мировоззрения учащихся. Эффективное использование кино требует продуманной методической структуры, превращающей просмотр в диалог о ценностях, морали и человеческом выборе. Автором предложена трехэтапная модель – от подготовки путем активизации личного опыта до осмысленного обсуждения, основанного на рефлексии и аргументированном диалоге, что помогает вовлечь школьников в процесс совместного поиска смысла.

Ключевые слова: внеклассная работа, художественный фильм, диалог, ценности, критическое мышление, мораль, выбор.

Dezhurova D. A. From seeing to dialogue: methodical strategies of organization of discussing feature film during extra-curriculum work

Abstract. The thesis highlights the capacities of using the potential of feature films in extra-curriculum work as an instrument in formation of learners' outlook. The effective usage of cinema demands thoroughly thought-through methodical structure which turns seeing into dialogue about what is precious, moral and human. The author suggests three-stage model: from preparing by activization of personal experience to thought-through discussion based on reflection and reasoned dialogue, which helps to interest pupils in the process of mutual search of sense.

Keywords: extra-curriculum work, feature film, dialogue, critical thinking, moral, choice.

Диана Викторовна Заломай

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 37.018

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В условиях модернизации системы образования возрастает роль взаимодействия школы и семьи как важнейшего фактора успешного обучения и воспитания подрастающего поколения. Современные социальные, экономические и культурные изменения оказывают существенное влияние на институт семьи, трансформируя традиционные модели воспитания и взаимодействия с образовательными организациями. В связи с этим школа все чаще сталкивается с необходимостью поиска новых, более гибких и результативных форм работы с родителями учащихся.

Актуальность проблемы взаимодействия школы и семьи обусловлена также усложнением воспитательных задач, ростом информационной нагрузки на детей и родителей, а также изменением ценностных ориентиров современного общества. Родители нуждаются в педагогической поддержке, консультационной помощи и научно обоснованных рекомендациях по вопросам воспитания и обучения детей. В этих условиях возрастает значение целенаправленной, системной и профессионально организованной работы школы с родителями [3, с. 12–15].

Проблема взаимодействия школы и семьи получила широкое отражение в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. В исследованиях Л. С. Выготского подчеркивается социальная природа развития личности ребенка и ведущая роль среды в формировании его психических функций [1, с. 87–103]. А. С. Макаренко рассматривал семью как важнейший фактор воспитательного воздействия, подчеркивая необходимость единства требований школы и родителей [4, с. 35–40]. В трудах В. А. Сухомлинского особое внимание

уделяется гуманистическому подходу к воспитанию и значимости сотрудничества педагогов и семьи [5, с. 55–60].

Современные исследователи отмечают, что эффективность образовательного процесса во многом определяется уровнем педагогической культуры родителей и степенью их включенности в школьную жизнь. Однако на практике взаимодействие с родителями нередко ограничивается формальными мероприятиями и не всегда учитывает реальные потребности семьи. Это обусловливает необходимость переосмысления существующих форм работы и поиска новых подходов к организации партнерских отношений между школой и семьей.

Целью данной статьи является анализ современных форм работы с родителями в общеобразовательной школе и определение перспективных направлений их развития в условиях модернизации образования. В процессе исследования использовались методы анализа и обобщения научно-педагогической литературы, а также систематизация практического опыта образовательных учреждений.

Современные формы работы с родителями можно условно разделить на несколько групп в зависимости от их направленности и степени вовлеченности родителей. Одну из наиболее распространенных групп составляют информационно-просветительские формы, основная цель которых заключается в повышении педагогической компетентности родителей. К ним относятся родительские собрания, лекции, семинары, консультации, а также распространение информационных материалов в печатной и электронной форме. Важность открытого и уважительного общения с родителем как с личностью подчеркивается в работах по детской психологии [2, с. 7–20].

Родительские собрания остаются традиционной, но значимой формой взаимодействия школы и семьи. В современных условиях они все чаще приобретают тематический и проблемно-ориентированный характер, что позволяет обсуждать актуальные вопросы обучения и воспитания, учитывать возрастные особенности учащихся и запросы родителей. Лекции и семинары

способствуют расширению знаний родителей в области детской психологии, педагогики и возрастной физиологии, а также формированию осознанного отношения к воспитательному процессу [1, с. 210–225].

Важную роль в системе работы с родителями играют формы, ориентированные на сотрудничество и активное вовлечение родителей в жизнь школы. Совместные проекты, мастер-классы, дни открытых дверей, участие родителей в организации школьных мероприятий и работе родительских комитетов способствуют укреплению партнерских отношений и формированию позитивного школьного климата. Такие формы взаимодействия позволяют родителям почувствовать свою значимость и ответственность за результаты обучения и воспитания детей [3, с. 98–110].

Особое значение имеют индивидуальные формы работы с родителями, предполагающие адресное взаимодействие и учет особенностей конкретной семьи. Индивидуальные беседы и консультации позволяют педагогам своевременно выявлять трудности в обучении и поведении учащихся, а также разрабатывать совместные стратегии педагогической поддержки ребенка [2, с. 45–58]. Индивидуальный подход способствует установлению доверительных отношений между школой и семьей и повышает эффективность воспитательной работы, что согласуется с принципами педагогики сотрудничества [5, с. 120–130].

В условиях цифровизации образования все большую роль играют электронные формы взаимодействия с родителями. Использование школьных сайтов, электронных дневников, социальных сетей и мессенджеров обеспечивает оперативное информирование родителей о ходе образовательного процесса, успеваемости учащихся и школьных мероприятиях. Электронная коммуникация повышает доступность информации и способствует формированию открытого информационного пространства школы.

Анализ практического опыта показывает, что наиболее эффективной является модель взаимодействия школы и семьи, основанная на сочетании традиционных и инновационных форм работы с родителями. Внедрение

интерактивных форм родительских собраний, развитие проектной деятельности, использование цифровых технологий и обеспечение регулярной обратной связи позволяют повысить уровень вовлеченности родителей и их удовлетворенность деятельностью образовательного учреждения [3, с. 185–200].

Таким образом, современные формы работы с родителями в общеобразовательной школе представляют собой многоуровневую систему взаимодействия, направленную на создание единого воспитательно-образовательного пространства. Перспективными направлениями дальнейшего развития данного направления являются дифференциация форм работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, индивидуализация консультационной помощи, расширение практики совместной проектной деятельности и активное использование информационно-коммуникационных технологий.

В заключение следует отметить, что целенаправленное и системное взаимодействие школы и семьи является важнейшим условием успешного обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения [4, с. 510–520]. Совершенствование форм работы с родителями способствует повышению качества образования и формированию устойчивых партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. СПб. : Питер, 2005. 400 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М. : АСТ, 2017. 240 с.
3. Гуров В. Н. Теория и методика работы школы с семьей. М. : Владос, 1997. 250 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : АСТ, 2020. 560 с.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Рад. школа, 1969. 206 с.

Заломай Д. В. Современные формы работы с родителями в общеобразовательной школе

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные формы взаимодействия школы и семьи в условиях современного образования. Анализируются информационно-просветительские, коллективные и индивидуальные формы работы с родителями, а также определяются перспективные направления их развития.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, родители, образовательный процесс, формы работы, воспитание, индивидуальный подход, вовлеченность.

Zalomai D. V. Modern forms of working with parents in secondary schools

Abstract. The article analyzes modern forms of interaction between school and family in contemporary education. Informational, collaborative and individual forms of work with parents are considered, as well as перспективы их развития.

Keywords: school-family interaction, parents, educational process, forms of work, upbringing, individual approach, involvement.

Евгения Сергеевна Калинина

г. Орел, Россия

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Современное развитие общества и системы образования предполагает формирование у младших школьников инициативности, активности, уверенности в себе, креативности мышления и способности принимать самостоятельные решения.

Недостаточный уровень социальной активности, независимо от возраста, затрудняет процессы социализации и личностного развития. У младших

школьников это проявляется в трудностях общения, неуверенности, сниженной самооценке и тревожности, а также в пассивности и слабой включенности в коллективную и общественно значимую деятельность. Во взрослом возрасте низкая социальная активность может приводить к социальной изоляции, профессиональной нереализованности и снижению субъективного благополучия.

В основных стратегических и нормативно-правовых актах Российской Федерации развитие социальной активности личности определяется как одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования и воспитания.

В частности, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [4], опирающейся на положения Конституции РФ и Закона РФ «Об образовании», акцентируется внимание на формировании у обучающихся активной гражданской позиции и стремления к участию в социально значимой деятельности.

Данные положения находят отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС НОО, ООО, СОО), где развитие социальной активности включено в систему планируемых личностных результатов, предполагающих готовность к взаимодействию, вовлеченность в общественную жизнь и ответственность перед обществом.

Социальная активность выступает важным индикатором личностного развития ребенка и отражает степень его включенности в систему общественных отношений. В младшем школьном возрасте ближайшей социальной средой становится коллектив одноклассников, который приобретает особое значение для формирования социального опыта. Именно в условиях школьного сообщества ребенок получает возможность проявлять инициативу, участвовать в совместной деятельности и выстраивать первые ценностные ориентиры. Активное включение в жизнь класса способствует осознанию собственных возможностей и формированию чувства ответственности за общее дело, а также позволяет ребенку ощущать свою значимость в коллективе.

Важность развития социальной активности у младших школьников отмечали в своих исследованиях Л. И. Божович и А. В. Петровский. В их работах подчеркивается, что именно социальная активность отражает процесс перехода ребенка из позиции объекта в активного субъекта социальных отношений, что имеет особое значение в период младшего школьного возраста [6].

К особенностям данного возраста, способствующим формированию активной социальной позиции, относятся:

- высокая обучаемость и восприимчивость к воспитательным воздействиям;
- потребность в одобрении и признании;
- развитие навыков коллективного взаимодействия;
- формирование первоначальных нравственных представлений.

В то же время существуют факторы, затрудняющие развитие социальной активности:

- ограниченный социальный опыт;
- эмоциональная импульсивность;
- зависимость от авторитета взрослого;
- нестабильность мотивационной сферы [5].

Анализ научных источников позволяет рассматривать социальную активность как интегративное качество личности, отражающее ее способность к осознанному участию в социально значимой деятельности, направленной на удовлетворение как личных, так и общественных потребностей [1; 6; 7].

Социальная активность проявляется не только в поведении, но и в целенаправленной деятельности, предполагающей наличие внутренней мотивации, системы ценностей и способности к саморегуляции. В структуре социальной активности выделяются следующие компоненты:

– мотивационный компонент выполняет побудительную функцию и стимулирует деятельность, направленную на достижение значимых для личности и общества целей;

– когнитивный компонент обеспечивает ориентирующую и прогностическую функции и предполагает знание базовых социальных норм, ролей и ценностей, а также осознание их личной и общественной значимости;

– регулятивный компонент реализует контролирующую функцию и проявляется в социальной чуткости и способности к самокритичной оценке собственных действий;

– продуктивный компонент отражает результативную сторону социальной активности и выражается в реальном социальном поведении, в котором находят проявление мотивы, эмоции и волевые усилия личности. Его основными показателями выступают инициативность и ответственность.

Согласно концепции Л. С. Выготского, формирование личности определяется социальной ситуацией развития, которая в младшем школьном возрасте тесно связана с включением ребенка в учебную деятельность и коллективные формы взаимодействия. Именно образовательная среда становится ключевым фактором становления социальной активности [3].

Общеобразовательная организация обладает значительным воспитательным потенциалом, позволяющим целенаправленно формировать социальную активность подрастающего поколения. Школа выступает моделью гражданского общества, в рамках которой обучающиеся получают опыт коллективного взаимодействия, принятия социальных норм и правил, участия в совместной деятельности на основе взаимной ответственности.

Через воспитательную среду школы младшие школьники включаются в реальные социальные практики. Современная школа ориентируется на создание благоприятного психологического климата, развитие у детей адекватной самооценки, формирование положительной мотивации и способности к самостоятельному выбору. Все это направлено на воспитание ребенка как субъекта деятельности, способного проявлять инициативу и ответственность.

Перед образовательной организацией стоят задачи комплексного характера. К числу приоритетных можно отнести:

– обеспечение условий для интеллектуального, нравственного и физического развития младших школьников;

– формирование у детей устойчивых ценностных ориентиров, навыков социального взаимодействия и опыта коллективной деятельности;

– создание педагогической среды, способствующей накоплению ребенком личного опыта в процессе участия в социально значимых видах деятельности.

Важным инструментом решения этих задач выступает внеурочная деятельность. Она рассматривается как особая форма образовательного процесса, обеспечивающая развитие социальных качеств и умений детей.

Внеурочная деятельность, согласно ФГОС 2025, является «неотъемлемой и обязательной частью образовательного процесса. Она организуется с целью обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся, направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных, предметных)…» [2].

Внеурочная деятельность является значимым фактором развития социальной компетентности младших школьников, поскольку именно в ее рамках создаются условия для проявления индивидуальных способностей и личностных качеств ребенка в разнообразных видах активности. Включенность в коллективные формы работы способствует формированию у детей умений сотрудничать, выстраивать конструктивное взаимодействие и принимать совместные решения.

Помимо этого, школьники приобретают опыт свободного выражения и аргументации собственной позиции, учатся понимать чувства других людей, проявлять внимание и заботу, развивают эмпатические качества и способность учитывать мнение сверстников. Тем самым внеурочная деятельность не только расширяет возможности личностной самореализации, но и играет важную роль в формировании социальной активности и успешной интеграции ребенка в систему общественных отношений.

Среди форм внеурочной деятельности, организуемой в пределах общеобразовательной организации, мы можем выделить: клубы по интересам,

кружковую работу, детские общественные организации, факультативы, волонтерские отряды и др.

Каждая педагогически организованная форма внеурочной работы, реализуемая в формате детских объединений, ориентирована на освоение обучающимися новых знаний и практических навыков. Такие объединения неизбежно предполагают активное межличностное взаимодействие: непосредственное общение, обмен мнениями, возможность открыто выражать и аргументировать собственную позицию, поскольку участие в них строится на добровольности и общности интересов.

В условиях неформального общения младшие школьники получают возможность лучше понять себя, научиться сопоставлять различные точки зрения, развивать навыки анализа и рефлексии, осваивать способы аргументированного высказывания и мирного разрешения спорных ситуаций. В рамках детского объединения дети взаимодействуют на равноправной основе.

Нами разработана модель формирования социальной активности младших школьников в условиях общеобразовательной организации.

Цель модели заключается в развитии социально ориентированного поведения, направленного на преобразование окружающей действительности. Речь идет о формировании устойчивой установки на общественно одобряемые действия, активной жизненной позиции, способности к самореализации на основе социальных ценностей, умении отстаивать собственные взгляды и успешно адаптироваться в обществе.

К основным задачам модели относятся: приобщение детей к социальным ценностям через деятельность; расширение знаний о социальных нормах и ролях; развитие коммуникативных умений; поддержка индивидуальных способностей; формирование инициативности, мотивации к общественно значимой деятельности, потребности в преобразовании среды; развитие эмоционального интеллекта, волевых качеств, самокритичности и рефлексии.

Структура модели включает диагностический, социально-педагогический, технологический, рефлексивно-регулировочный и продуктивный компоненты.

Диагностика позволяет отслеживать динамику развития социальной активности. Социально-педагогический компонент обеспечивает создание условий для социализации и самореализации ребенка, а технологический – реализацию методов и форм работы (диалог, дискуссия, делегирование, деловые игры, органы самоуправления, волонтерские и экологические объединения и др.). Рефлексивно-регулировочный компонент обеспечивает контроль, анализ и оценку промежуточных результатов формирования социальной активности, что позволяет оперативно корректировать содержание, формы и методы работы на основе диагностических данных.

Продуктивный компонент выполняет функцию итоговой оценки и позволяет зафиксировать достигнутый уровень сформированности социальной активности у младших школьников.

Особую эффективность, в качестве средства формирования социальной активности, демонстрирует организация коллективных творческих дел, включающих этапы планирования, распределения ролей, реализации и рефлексии. Важным условием является общественная полезность результата – деятельность должна быть направлена «для других».

Дополняет модель социальное проектирование, позволяющее детям осваивать навыки планирования, прогнозирования, распределения ресурсов и анализа результатов.

Реализация модели возможна через кружковую работу (творческое, спортивное, интеллектуальное направления), а также через специально разработанную программу «Школа лидеров», включающую три блока:

Блок 1. Мотивационно-ценностный. Цель – формирование интереса к социальной активности и закрепление базовых ценностных ориентиров. Работа строится через игровые занятия о лидерстве, обсуждение понятий добрых дел и взаимопомощи, создание «Дерева добрых поступков», а также ролевые ситуации морального выбора. В результате у детей формируется понимание ценностей доброты, ответственности, дружбы и справедливости, появляется положительная мотивация к социально полезным действиям.

Блок 2. Деятельностно-практический. Цель – развитие навыков сотрудничества, инициативности и организаторского поведения. Содержание включает мини-проекты («Помогаем школе», «Маленькие волонтеры»), коллективные творческие дела, лидерские игры-тренинги и совместное планирование мероприятий с распределением ролей. Ожидаемый результат – умение работать в команде, проявлять инициативу, развивать коммуникативные способности и приобретать первичный опыт организации совместной деятельности.

Блок 3. Рефлексивно-оценочный. Цель – развитие самопонимания, самокритичности и осознания личного вклада в общее дело. Реализуется через коллективное обсуждение результатов, ведение «Дневника достижений», упражнения на самопознание и символическое поощрение активности. В результате формируются навыки рефлексии, понимание своей роли в коллективе, чувство удовлетворения от достигнутых результатов и устойчивая мотивация к дальнейшей социальной активности.

Комплексная реализация модели обеспечивает развитие лидерских и организаторских качеств, формирование устойчивой потребности в социально значимой деятельности и готовности к активному участию в жизни общества.

Таким образом, формирование активной социальной позиции детей младшего школьного возраста представляет собой сложный и многоаспектный процесс, обусловленный как возрастными особенностями ребенка, так и организацией образовательной среды. Целенаправленная педагогическая работа, основанная на принципах системности, субъектности и социальной направленности, позволяет создать условия для успешной социализации ребенка и становления его как активного участника общественной жизни, что соответствует современному социальному заказу и задачам развития российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев Е. А. Социальная активность личности. М. : Изд-во Академии Педагогических наук, 2000. 45 с.

2. Внеурочная деятельность Текст: электронный. URL: https://edsoo.ru/mr-vospitatelnaya-rabota/ (дата обращения: 21 .01.2026).

3. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. Сочинения: в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. – 281 с.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России Текст: электронный. URL: https://urga.urgaobr.ru/wp-content/uploads/2022/11/Концепция-духовно-нравственного-развития-и-воспитания-личности-гражданина-России-1.pdf (дата обращения: 15.01.2026).

5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. М. : УРАО, 2008. 430 с.

6. Социальная активность человека: философский анализ: Сб. науч. тр. / Краснодар. политехн. ин-т ; [редкол.: В. П. Федунов (отв. ред.) и др.]. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 1986. 225с.

7. Третьяков Н. Ф. Социальная активность личности. М. : Педагогика, 2001. 230 с.

Калинина Е. С. Формирование активной социальной позиции детей младшего школьного возраста в общеобразовательной организации

Аннотация. В статье рассматривается формирование социальной активности детей в школе. Раскрываются структура и возрастные особенности ее развития, обосновывается роль внеурочной деятельности. Представлена модель, направленная на развитие инициативности, ответственности и активной жизненной позиции школьников.

Ключевые слова: социальная активность, младшие школьники, внеурочная деятельность, модель формирования.

Kalinina E. S. Formation of an Active Social Position in Primary School Children in a General Education Organization

Abstract. The article discusses the formation of children's social activity at school. It reveals the structure and age-related features of its development, and

substantiates the role of extracurricular activities. A model aimed at developing the initiative, responsibility, and active lifestyle of schoolchildren is presented.

Keywords: social activity, junior schoolchildren, extracurricular activities, model of formation.

Анна Юрьевна Корчак
Дмитрий Валентинович Алфимов
г. Горловка, РФ

УДК 37.032

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В современном мире, где успех все чаще определяется умением эффективно взаимодействовать с людьми, эмоциональный интеллект выходит на первый план как важнейший компонент становления личности [1]. Для старшеклассников, находящихся на пороге взрослой жизни и стремящихся к самореализации, развитие эмоционального интеллекта становится особенно актуальным, ведь именно он является фундаментом для формирования лидерских качеств.

Изучение особенностей влияния эмоционального интеллекта на формирование лидерских качеств старшеклассников является не только теоретически значимым, но и имеет важное практическое значение для развития системы образования, подготовки будущих кадров и формирования здорового гражданского общества.

Целью статьи является выявление особенностей влияния эмоционального интеллекта на формирование лидерских качеств старшеклассников.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать, управлять и использовать свои собственные эмоции, а также эмоции других людей [2]. Он включает в себя такие ключевые навыки, как самосознание, само

регуляция, социальная осведомленность и управление отношениями [1]. В контексте лидерства эмоциональный интеллект позволяет:

- понимать мотивации и потребности: лидер, обладающий высоким эмоциональным интеллектом, может четко понимать, что движет его командой, какие у них потребности и опасения. Это позволяет адаптировать стиль руководства и создать мотивационную среду [3];

- выстраивать доверительные отношения: эмпатия и умение сопереживать позволяют лидерам устанавливать прочные, доверительные отношения с членами команды, что повышает лояльность и эффективность работы [1];

- эффективно коммуницировать: умение четко выражать свои мысли, слушать и понимать собеседника, а также адаптировать стиль общения к различным аудиториям – ключевые навыки лидера, которые напрямую зависят от развитого эмоционального интеллекта [2];

- разрешать конфликты: способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях и конструктивно разрешать конфликты – важная черта лидера, которая базируется на умении управлять своими эмоциями и эмпатией [3].

Необходимо отметить работы ученых, которые занимались исследованием эмоционального интеллекта и его влияния на формирование лидерских качеств у старшеклассников. Например, П. Сэловей и Дж. Майер впервые ввели термин «эмоциональный интеллект» в научную литературу. Ученые описывали структуру эмоционального интеллекта как сложный конструкт, включающий три составляющие: идентификацию и выражение эмоций, регуляцию эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Позже модель была изменена и уточнена: эмоциональный интеллект трактовался уже как умение усваивать информацию, которая содержится в эмоциях: формулировать содержание эмоций, определять их связи между собой, применять эмоциональную информацию как основу для размышлений и принятия решений [2].

Ю. В. Давыдова в своей диссертации на тему «Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом

возрасте» рассмотрела подходы отечественных ученых к категории «эмоциональный интеллект», например, Г. Г. Гарскова, И. Н. Андреева, двухкомпонентную теорию эмоционального интеллекта Д. В. Люсина и М. И. Манойлова [4].

Рассмотрев множество работ, посвященных эмоциональному интеллекту, мы пришли к выводу, эмоциональный интеллект – это не просто набор навыков, а сложная, динамичная система, которая является одновременно и компасом, определяющим направление развития, и двигателем, обеспечивающим энергию для достижения целей [5]. В контексте формирования лидерских качеств у старшеклассников роль эмоционального интеллекта становится особенно значимой.

Эмоциональный интеллект для старшеклассника – это компас, позволяющий ориентироваться в сложном мире социальных отношений, понимать свои собственные мотивы и ценности, а также потребности и ожидания окружающих [1].

Развитое самосознание, эмпатия и социальная осведомленность помогают увидеть ситуацию с разных точек зрения, принимать взвешенные решения, учитывающие интересы всех участников, и выстраивать гармоничные, доверительные отношения.

В то же время, эмоциональный интеллект – это и двигатель, обеспечивающий энергию для саморазвития, целеустремленности и настойчивости [5]. Умение управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и сохранять оптимизм, даже в условиях трудностей, позволяет старшекласснику преодолевать препятствия, проявлять инициативу и вдохновлять других своим примером.

Особенность влияния эмоционального интеллекта на формирование лидерских качеств в старшем школьном возрасте заключается в том, что это период активного становления личности, когда эмоциональные реакции еще не до конца стабилизированы, а социальные навыки только формируются. Именно поэтому целенаправленное развитие эмоционального интеллекта в этот период

имеет долгосрочный эффект, закладывая прочный фундамент для будущей успешной карьеры и гармоничной личной жизни [5].

Мы считаем, что эмоциональный интеллект позволяет старшеклассникам:

- обрести уверенность в себе и своих силах, что необходимо для принятия ответственности и проявления инициативы [6];

- научиться эффективно коммуницировать и сотрудничать, что критически важно для командной работы и достижения общих целей [7];

- развить эмпатию и сострадание, что позволяет строить доверительные отношения и мотивировать других [3];

- стать более адаптивными и устойчивыми к стрессу, что необходимо для преодоления трудностей и достижения успеха в быстро меняющемся мире [1].

В заключение хотим отметить, что, эмоциональный интеллект является ключевым фактором формирования лидерского потенциала старшеклассников. Развивая эмоциональный интеллект, мы готовим не просто будущих лидеров для какой-либо сферы, а помогаем молодым людям стать зрелыми, ответственными и успешными личностями. Развитие эмоционального интеллекта у старшеклассников – это не просто желательный, а необходимый шаг для подготовки будущих лидеров, включающий внедрение специализированных программ в образовательный процесс, создание поддерживающей среды, а также поощрение самообразования и рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брэдберри Т., Гривз Д. Эмоциональный интеллект 2.0. М. : Манн, Иванов и Фербер. 2012. URL: http://pitanov.info/sites/default/files/books/eq_grivz_0.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ. 2009. URL: https://www.litres.ru/book/deniel-goulman/emocionalnyy-intellekt-pochemu-on-mozhet-znachit-bolshe-che-5024477/ (дата обращения: 30.01.2026).

3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления на основе эмоционального интеллекта. М. : Альпина

Бизнес Букс. 2008. URL: https://ekolobkova.ru/images/Knigi/Dyeniel-Goulman-Primal-Leadership.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22. URL: https://www.researchgate.net/publication/311706448_Novaa_metodika_dla_izmerenia_emocionalnogo_intellekta_oprosnik_EmIn (дата обращения: 05.02.2026).

5. Савенкова И. Ю. Развитие эмоционального интеллекта: теория и практика. Ростов н/Д: Феникс. 2012. URL: https://www.nbcmedia.ru/upload/iblock/5a5/savenkov_verstka.pdf (дата обращеняи: 28.01.2026).

6. Стейн С. Дж., Бук Г. Е. Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваш успех. Баланс Бизнес Букс. 2007. 384 с.

7. Эмоциональный интеллект в работе / Дэниел Гоулман ; пер. с англ. А. Исаевой. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2023. 576 с. (Эмоциональный интеллект. Главные книги для развития EQ).

Корчак А. Ю., Алфимов Д. В. Особенности влияния эмоционального интеллекта на формирование лидерских качеств старшеклассников

Аннотация. В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта в формировании лидерских качеств старшеклассников. Проанализированы основные теоретические подходы к понятию эмоционального интеллекта и раскрыта специфика его влияния в старшем школьном возрасте. Обосновывается необходимость целенаправленного развития эмоционального интеллекта как условия становления лидерского потенциала личности.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, эмоциональный интеллект, старшеклассники.

Korchak A. Y., AlfimovD. V. Features of the influence of emotional intelligence on the formation of leadership qualities of high school students

Abstract. This article examines the role of emotional intelligence in developing leadership skills in high school students. Key theoretical approaches to the concept of

emotional intelligence are analyzed and the specifics of its influence during high school are revealed. The need for targeted development of emotional intelligence as a prerequisite for developing individual leadership potential is substantiated.

Keywords: leader, leadership qualities, emotional intelligence, high school students.

Оксана Александровна Кутахина

г. Горловка, Россия

УДК 37.032

МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Развитие целей современного начального общего образования, зафиксированная в нормативных документах (ФГОС НОО), свидетельствует о смещении акцента с транслирования предметных знаний на формирование метапредметных компетенций и социально зрелой личности [8, с. 12]. В данном контексте проблема развития лидерского потенциала переосмысливается: из задачи кадрового отбора и подготовки актива она трансформируется в неотъемлемый компонент целостного процесса социализации и индивидуализации ребенка.

Актуальность исследования определяется наличием сложного узла неразрешенных противоречий в сфере формирования лидерского потенциала у младших школьников. С одной стороны, значимость воспитания инициативности и ответственности декларируется на всех уровнях, однако ей противостоит фрагментарность теоретических представлений о компонентах лидерского потенциала в младшем школьном возрасте, что лишает практику четких ориентиров.

С другой стороны, в реальности детского коллектива стихийно складываются неформальные иерархии, нередко деструктивного характера, однако педагоги оказываются невооруженными системными, научно обоснованными моделями для преобразования этой стихии в конструктивный процесс. Кроме того, само педагогическое сообщество сталкивается с дилеммой: обладая широким арсеналом технологий, оно не имеет ясного понимания их специфического дидактического потенциала и рисков именно для развития лидерского потенциала. Преодоление данных противоречий составляет насущную научно-практическую задачу.

Целью исследования стало осуществить теоретический компаративный анализ ключевых педагогических моделей формирования лидерского потенциала у младших школьников и на его основе предложить интегративную схему организации воспитательной среды.

В рамках исследования лидерский потенциал младшего школьника определяется как динамическая, многоуровневая предрасположенность к выполнению лидерской функции, проявляющаяся в совокупности мотивационных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционально-деятельностных характеристик, обеспечивающих успешное и социально приемлемое влияние на группу сверстников для достижения общей цели [2, с. 145; 6, с. 78].

Методологической основой исследования выступил синтез ключевых подходов, задающих систему координат для анализа проблемы. Деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) позволил рассматривать становление лидерского потенциала как процесс присвоения социального опыта в ведущих для младшего школьника видах деятельности – учебной, игровой и проектной. Системный подход обеспечил возможность анализировать взаимосвязи как между внутренними компонентами лидерского потенциала, так и между ними и элементами педагогической системы. В свою очередь, социально-конструктивистский подход акцентировал роль социального взаимодействия и рефлексии в формировании лидерской идентичности.

На этой теоретической основе, а также в результате анализа психолого-педагогической литературы [3; 9], была сформирована структура лидерского потенциала, пригодная для педагогического измерения и воздействия. В нее вошли четыре взаимосвязанных компонента:

1. Мотивационно-ценностный, включающий социальную мотивацию достижения, внутренний локус контроля (зачатки ответственности), ориентацию на успех группы и позитивное отношение к проявлению инициативы.

2. Когнитивный, охватывающий способность декомпозировать простую задачу на последовательные действия, элементарное стратегическое планирование, прогнозирование ближайших последствий действий группы и понимание причинно-следственных связей в ее динамике.

3. Эмоционально-регулятивный, подразумевающий развитую эмпатию, эмоциональную стабильность в ситуациях группового конфликта или неудачи, толерантность к фрустрации и способность к саморегуляции.

4. Коммуникативно-кооперативный, отражающий владение вербальными и невербальными средствами для организации совместной работы, навыки активного слушания, разрешения конфликтов через переговоры, а также распределения ролей и функций.

Таким образом, интеграция методологических подходов позволила операционализировать понятие лидерский потенциал через систему диагностируемых и формируемых компонентов, что задает содержательные рамки для дальнейшего педагогического проектирования.

На этой теоретической и структурной основе был проведен анализ существующих педагогических моделей, призванных реализовать данное проектирование на практике. В результате были выделены и сопоставлены следующие модели формирования лидерского потенциала.

Социально-ролевая (институциональная) модель формирования лидерского потенциала базируется на теоретическом синтезе концепции социального научения Альберта Бандуры и структурно-функционального подхода.

Сущность данной модели заключается в целенаправленном формировании лидерского потенциала через институционализацию статусно-ролевых позиций внутри формального детского коллектива, такого как школьный класс или группа. В рамках этой парадигмы лидерство трактуется прежде всего как функция должности (например, старосты, командира отряда, ответственного за сектор или направление), а не как следствие личностных качеств или неформального авторитета.

Основным педагогическим инструментарием модели выступает система постоянных и временных общественных поручений, процедура выборов или назначения актива коллектива, а также ритуализация ответственности через символические атрибуты, протоколы и регулярную отчетность. Это создает четкую и предсказуемую структуру, где каждый участник осознает свою позицию.

Дидактический потенциал модели связан с тем, что она эффективно формирует у воспитанников понимание нормативной иерархии и функционирования организации, предоставляет ранний опыт административной ответственности за порученный участок работы и способствует развитию дисциплины.

Однако имманентные ограничения модели являются прямым следствием ее жесткости. Ее ригидность провоцирует социальную стратификацию внутри коллектива, закрепляя узкую группу «официальной» элиты и ограничивая возможности для остальных. Лидерство в такой системе часто сводится к контролю и исполнению инструкций, а не к реализации влияния и вдохновляющего руководства. Модель может подавлять спонтанную инициативу, не укладывающуюся в формальные рамки, и несет высокий риск развития у лидеров-должностных лиц авторитарных тенденций, поскольку их власть легитимирована в первую очередь положением, а не признанием группы.

Компетентностно-развивающая модель формирования лидерского потенциала опирается на гносеологические основания гуманистической психологии (Карл Роджерс) и современный компетентностный подход.

Сущность модели заключается в понимании лидерского потенциала не как должностной функции, а как набора универсальных социально-психологических компетенций (soft skills), таких как коммуникация, работа в команде, решение проблем, эмоциональный интеллект и управление конфликтами. Эти компетенции рассматриваются как ключевые для эффективной коллективной деятельности в любой сфере.

Основным педагогическим инструментарием здесь выступают интерактивные, практико-ориентированные формы работы: социально-психологический тренинг, разбор кейсов, целенаправленные коммуникативные упражнения, проведение рефлексивных кругов для осмысления опыта, а также обучение конкретным техникам фасилитации групповой работы и модерации дискуссий.

Дидактический потенциал этой модели высок благодаря ее инклюзивности – развивать ключевые компетенции может каждый участник вне зависимости от формального статуса. Модель позволяет проводить адресную коррекцию дефицитарных навыков, создает атмосферу с низким уровнем деструктивной конкуренции и способствует психологической безопасности в группе, что является прямым следствием гуманистического подхода.

Однако имманентные ограничения модели связаны с условиями ее реализации. Она требует от педагога высокой психолого-педагогической квалификации и владения технологиями группового тренинга. Существует риск отрыва формируемых навыков от реальной практики, когда упражнения превращаются в «тренировку ради тренировки» без последующего применения в жизненных ситуациях. Кроме того, акцент на инструментальных компетенциях может недооценивать важность мотивационно-ценностного компонента лидерства, такого как ответственность, целеполагание и служение общим интересам.

Игровая (импровизационно-ситуативная) модель формирования лидерского потенциала имеет своим гносеологическим основанием культурно-историческую психологию Л. С. Выготского и теорию игры Д.Б. Эльконина.

Сущность данной модели заключается в том, что лидерский потенциал формируется стихийно и естественно в условиях специально организованной или свободной детской игры. В рамках сюжетно-ролевой игры лидерские функции и позиции возникают спонтанно и импровизационно, диктуясь внутренней логикой развивающегося сюжета, распределением ролей и необходимостью решения игровых задач, а не внешним назначением.

Педагогический инструментарий модели включает в себя организацию сложных, продолжительных сюжетно-ролевых игр и игр с правилами, использование драматизации, а также педагогическое наблюдение за процессом и косвенную регуляцию (ненавязчивую корректировку или обогащение) игровых сюжетов для создания ситуаций, требующих проявления инициативы.

Дидактический потенциал модели высок благодаря ее максимальной конгруэнтности базовым возрастным потребностям детей в игре. Она позволяет снять оценочность и страх ошибки, так как действия происходят в «поле условности». Эта среда оптимальна для развития креативности, гибкости поведения и навыков быстрой адаптации к меняющимся обстоятельствам.

Ограничения модели связаны с ее высокой степенью спонтанности. Существует риск, что приобретаемый лидерский опыт останется неосознанным и не будет отрефлексирован и присвоен ребенком как переносимый навык. Модель предъявляет исключительные требования к мастерству педагога, который должен обладать искусством тонкого, ненавязчивого вмешательства. Кроме того, в силу своей природной сложности и индивидуализированности, данная модель трудно поддается формализации и масштабированию на весь учебный коллектив в рамках традиционных организационных форм.

Проектно-коллаборативная модель формирования лидерского потенциала базируется на теории совместно-разделенной деятельности В.В. Рубцова и принципах проектного подхода.

Сущность этой модели заключается в целенаправленном развитии лидерского потенциала в процессе коллективного достижения конкретного и значимого результата – создания материального или интеллектуального

продукта. В отличие от жестко закрепленных ролей, лидерство здесь носит функционально-ролевой и распределенный характер: лидерская позиция динамически определяется на основе экспертизы, знаний или умений ребенка, наиболее востребованных для решения конкретной задачи на каждом этапе проекта.

Основной педагогический инструментарий включает метод проектов и проблемное обучение, организацию исследовательской и творческой деятельности в малых группах, а также применение технологий обучения равными, когда участники обмениваются компетенциями.

Дидактический потенциал этой модели высок, так как она обеспечивает интеграцию когнитивного и социального развития. Она способствует формированию системного мышления, наглядно демонстрирует ценность разнообразия компетенций в команде и утверждает лидерство на основе авторитета знания и умения, а не формального статуса.

Однако ограничения модели связаны с ее сложностью. Она является высокоресурсоемкой, требующей значительных временных и организационных затрат. Ее успешная реализация невозможна без сложного предварительного педагогического проектирования и постоянного тьюторского сопровождения группы. Кроме того, существует риск неравномерной нагрузки и вовлеченности участников, когда более активные или компетентные дети берут на себя основную работу, что может снизить вклад остальных.

Проведенный компаративный анализ демонстрирует, что каждая из рассмотренных моделей репрезентирует определенный, но ограниченный аспект формирования лидерского потенциала, и в изоляции оказывается методологически и практически недостаточной. В качестве синтезирующей основы, преодолевающей эти ограничения, предлагается интегративная схема, базирующаяся на четырех взаимосвязанных принципах.

Во-первых, это принцип полимодельности, который предполагает не выбор одной модели, а последовательное и циклическое применение инструментария всех рассмотренных моделей в рамках единой годовой

программы воспитательной работы, обеспечивая тем самым многогранность лидерского опыта.

Во-вторых, ключевым является принцип ситуативного и ротационного лидерства. Он требует от педагога целенаправленного проектирования разнообразных ситуаций, каждая из которых ставит перед группой задачу, требующую проявления лидерской функции. При этом создаются гарантированные условия для того, чтобы каждый ребенок мог в разных контекстах попробовать себя в этой роли.

В-третьих, необходимым условием осознания и присвоения опыта выступает принцип рефлексивного опосредования. Он заключается в обязательной, институционализованной рефлексии (как индивидуальной, так и групповой) после завершения любой значимой коллективной деятельности. Фокус этой рефлексии должен быть направлен на анализ лидерских процессов через вопросы: «Как принимались решения?», «Кто и как помогал группе продвинуться?», «Что бы мы изменили в организации работы?».

Наконец, реализация данной схемы невозможна без принципа динамической позиции педагога. Он предполагает осознанный переход учителя от роли единственного руководителя к полифонии профессиональных ролей (тьютора, фасилитатора, наблюдателя, со-исследователя) в зависимости от избранной модели и текущего этапа деятельности группы.

Таким образом, формирование лидерского потенциала у младших школьников представляет собой сложный, многомерный педагогический процесс, не сводимый к простому назначению на ответственные посты. Сравнительный анализ выявил специфику, потенциал и границы применения основных моделей: социально-ролевой, компетентностно-развивающей, игровой и проектно-коллаборативной.

Результаты исследования позволяют утверждать, что эффективность педагогического воздействия в данном направлении достигается не выбором единственной «оптимальной» модели, а через их стратегическую интеграцию. Предложенная интегративная схема, основанная на принципах

полимодельности, ситуативности, рефлексивности и динамической позиции педагога, создает теоретическую основу для проектирования гибкой, персонализированной и социально-насыщенной образовательной среды. В результате формируется среда, нацеленная не на отбор немногих «прирожденных» лидеров, а на планомерное развитие лидерского потенциала как важной универсальной компетенции у всех без исключения учащихся. Такой подход создает ключевое условие для воспитания поколения, готового к ответственному сотрудничеству и созидательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : АСТ : Астрель, 2019. 672 с.
2. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 464 с.
3. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 4–18.
4. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. 2-е изд., испр. и доп. Москва : ЛЕНАНД, 2021. 216 с.
5. Рубцов В. В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 4–14.
6. Савенков А. И. Психологические основы лидерства и руководства в детских группах и коллективах // Вестник практической психологии образования. 2018. № 2 (55). С. 77–85.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 3–17.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 30.01.2026).

9. Эльконин Д. Б. Психология игры. 4-е изд. Москва : Педагогика, 2017.

Кутахина О. А. Модели формирования лидерского потенциала в младшем школьном возрасте: компаративный анализ педагогических подходов

Аннотация. Статья посвящена педагогическому конструированию условий для развития лидерского потенциала младших школьников. Центральное внимание уделено сравнительному анализу ключевых педагогических моделей: социально-ролевой, компетентностно-развивающей, игровой и проектно-коллаборативной. Предложена интегративная схема, основанная на принципах ситуативного, ротационного и рефлексивного лидерства.

Ключевые слова: лидерский потенциал, младший школьный возраст, педагогическая модель, компаративный анализ, воспитательная среда.

Kutahina O. A. Models of leadership potential development in primary school age: a comparative analysis of pedagogical approaches

Abstract. The article focuses on the pedagogical design of conditions for developing the leadership potential of primary school children. Special attention is paid to a comparative analysis of key pedagogical models: socio-role (institutional), competence-based developmental, play-based (improvisational-situational), and project-based collaborative. An integrative scheme based on the principles of situational, rotational, and reflective leadership is proposed.

Keywords: leadership potential, primary school age, pedagogical model, comparative analysis, educational environment.

Ангелина Вячеславовна Лобанова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.59

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В современном мире проблема социализации подростков остается крайне актуальной и, возможно, даже приобретает новые грани. Указанная проблематика связана с изменениями в социокультурной среде, такими как быстрое развитие информационных технологий, влияние социальных сетей, трансформация ценностей и моральных норм, которые оказывают значительное воздействие на процесс социализации подростков. Традиционные институты семьи и школы сталкиваются с новыми вызовами в цифровом обществе. Наблюдается рост социальной напряженности, усиление неравенства и политической нестабильности, что может приводить к росту отчуждения среди молодежи. В данных условиях школьное самоуправление становится серьезным инструментом для вовлечения подростков в общественную жизнь, формирования у них чувства ответственности и солидарности. Современное общество нуждается в гражданах, способных критически мыслить, принимать решения и активно участвовать в жизни общества. В контексте этих вызовов исследование роли школьного самоуправления в социализации личности подростка приобретает особую значимость.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и раскрытие роли школьного самоуправления как эффективного инструмента социализации личности подростка в современных условиях. Для достижения поставленной цели в статье предпринята попытка рассмотреть феномен школьного самоуправления в контексте различных подходов и концепций, с акцентом на его влияние на формирование активной жизненной позиции, развитие социальных навыков и гражданской ответственности. Особое внимание уделяется анализу условий, необходимых для эффективной реализации потенциала школьного

самоуправления, таких как развитие демократических принципов в школе, готовность педагогов поддерживать инициативы учащихся и наличие ресурсной базы для социальных проектов. Также в статье раскрывается роль школьного самоуправления в формировании у подростков умений и навыков, необходимых для успешной самореализации в социуме, таких как работа в команде, планирование и организация деятельности, а также развитие творческих способностей и коммуникативных навыков.

Процесс социализации личности, особенно в подростковом возрасте, требует пристального внимания со стороны педагогической науки и практики. В данный период жизни происходит активное формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, социальных установок и моделей поведения. Школьное самоуправление как специфическая форма организации жизнедеятельности учащихся играет значимую роль в данном процессе, создавая условия для развития социальных компетенций, гражданской ответственности и самореализации подростков.

Теоретический анализ роли школьного самоуправления в социализации личности подростка предполагает рассмотрение данного феномена в контексте различных подходов и концепций. Прежде всего, необходимо отметить, что оно является одним из видов деятельности, направленной на формирование у учащихся активной жизненной позиции, развитие умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в социуме. Участие в органах самоуправления предоставляет подросткам возможность приобрести опыт принятия решений, организации коллективной деятельности, взаимодействия с различными социальными группами и защиты своих прав и интересов. Благодаря этому, у учащихся происходит формирование чувства сопричастности к происходящему в школе, ответственности за свои поступки и за благополучие школьного коллектива в целом [2, с. 81].

А. Г. Бермус рассматривает самоуправление как теоретическую основу педагогики, способствующую активизации личности [1]. Е. В. Богданова акцентирует внимание на том, что участие детей в принятии решений,

касающихся организации школьной жизни, способствует повышению их успеваемости и мотивации к обучению [2]. Г. В. Никитина рассматривает школьное самоуправление как эффективное средство развития потенциала учащихся [6]. А. А. Пашков считает, что оно является важным условием для саморазвития личности старшеклассника, способствуя формированию самостоятельности и ответственности [8].

В контексте социально-педагогических теорий, школьное самоуправление можно рассматривать как один из факторов социализации личности подростка, наряду с семьей, образовательной средой и другими социальными институтами. При этом, его особенность заключается в том, что оно предоставляет подросткам возможность активно участвовать в формировании собственной социальной среды, влиять на принятие решений, касающихся их жизнедеятельности, и проявлять инициативу в решении социальных проблем.

Особое значение имеет школьное самоуправление для формирования у подростков гражданской ответственности. Участие в его органах позволяет школьникам на практике освоить принципы демократии, научиться отстаивать свою точку зрения, вести переговоры и находить компромиссы.

Подростки, имеющие опыт участия в самоуправлении, как правило, более активно участвуют в общественной жизни, проявляют инициативу в решении социальных проблем и готовы брать на себя ответственность за свои поступки. По мнению М. С. Ощепковой, ученическое самоуправление оказывает непосредственное влияние на социализацию личности, помогая формировать социальные навыки и адаптироваться к общественной жизни [7, с. 286]. Нельзя недооценивать и политический аспект. М. С. Наумова и З. А. Фардзинова подчеркивают, что ученическое самоуправление является важной формой политической социализации, подготавливающей молодежь к активному участию в политической жизни страны [5, с. 96].

Школьное самоуправление также играет важную роль в развитии у подростков умений и навыков, необходимых для успешной самореализации в социуме. Участие в организации внеучебной деятельности, разработке и

реализации социальных проектов позволяет школьникам приобрести опыт работы в команде, планирования, организации и контроля собственной деятельности. Дети учатся анализировать проблемы, находить эффективные решения, презентовать свои идеи и убеждать других в своей правоте. Кроме того, школьное самоуправление способствует развитию у подростков творческих способностей, интеллектуальных интересов и коммуникативных навыков, что является важным условием для их успешной самореализации в различных сферах жизни. В. М. Жураковская отмечает, что оно предоставляет возможности для самореализации личности учащегося [4, с. 227].

С точки зрения педагогического подхода, роль школьного самоуправления заключается в создании оптимальных условий для развития личности подростка, его самоопределения и самореализации. Педагогический состав должен активно поддерживать инициативы учащихся, помогать им в организации коллективной деятельности, создавать условия для проявления их творческих способностей и оказывать необходимую помощь в решении возникающих проблем. В таком случае главное, чтобы педагоги выступали не как контролеры, а как партнеры и наставники, способные поддержать и направить энергию учащихся в конструктивное русло. Особое внимание следует уделять формированию у подростков позитивной мотивации к участию в школьном самоуправлении, разъясняя им значение этой деятельности для их личностного роста и развития. М. В. Валькова подчеркивает важность партнерства между педагогами и учащимися в процессе формирования школьного ученического самоуправления [3, с. 51].

Вместе с тем, как отмечает Е. М. Скрыпникова, для полноценного участия детей в принятии решений необходимы определенные педагогические условия [9, с. 177]. Прежде всего, необходимо создать в школе атмосферу доверия, уважения и взаимопонимания между учащимися и педагогами. На эффективность школьного самоуправления влияет уровень развития демократических принципов в школе, готовность педагогов поддерживать инициативы учащихся, наличие ресурсной базы для реализации социальных

проектов и т. д. Важно, чтобы школьники чувствовали себя комфортно и безопасно, могли свободно выражать свое мнение и не боялись критики. Необходимо также обеспечить участие в школьном самоуправлении всех желающих, независимо от их возраста, социального положения или успеваемости.

Каждый учащийся должен иметь возможность проявить себя, внести свой вклад в улучшение школьной жизни и получить признание своих заслуг. Педагогам необходимо обеспечить ресурсную базу для реализации социальных проектов, предоставляя учащимся необходимые материалы, оборудование и консультации специалистов.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что школьное самоуправление является важным инструментом в руках педагогов и социальных работников, позволяющим эффективно решать задачи социализации личности подростка, подготовить его к вызовам современного мира и сформировать гармонично развитую, социально-активную и ответственную личность. Оно не только способствует формированию у них социальных компетенций, гражданской ответственности и навыков самореализации, но и создает платформу для активного участия в жизни школы и общества. Однако необходимо помнить, что школьное самоуправление – это не самоцель, а средство достижения более высоких целей, связанных с формированием гармонично развитой, ответственной личности, готовой к успешной самореализации в современном обществе.

Для того, чтобы в полной мере реализовать потенциал школьного самоуправления, необходимо создание благоприятной среды, основанной на сотрудничестве, взаимопонимании и поддержке инициатив учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Теоретическая педагогика: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Юрайт, 2024. 159 с.
2. Богданова Е. В. Участие детей в принятии решений по организации школьной жизни // European journal of education and applied psychology. 2018. № 1. С. 81–85.
3. Валькова М. В. Формирование школьного ученического самоуправления: функции педагогов и учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 6. С. 51–53.
4. Жураковская В. М. Технологии самореализации личности учащегося // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 1 (13). С. 226–231.
5. Наумова М. С., Фардзинова З. А. Ученическое самоуправление как форма политической социализации молодежи // Проблемы Науки. 2016. № 27 (69). С. 96-99.
6. Никитина Г. В. Школьное самоуправления как средство развития потенциала обучающихся // Молодой ученый. 2018. № 4 (190). С. 204-207.
7. Ощепкова М. С. Ученическое самоуправление как фактор социализации личности // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. 2023. Т. 2. № 6. С. 285–292.
8. Пашков А. А. Ученическое самоуправление как условие саморазвития личности старшеклассника // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2014. № 3 (14). С. 65–71.
9. Скрыпникова Е. М. Педагогические условия, содействующие реализации участия детей в принятии решений в школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 177–181.

Лобанова А. В. Роль школьного самоуправления в процессе социализации личности подростка

Аннотация. В статье рассматривается роль школьного самоуправления в процессе социализации личности подростка в современных условиях. Подчеркивается актуальность данного института в контексте вызовов, стоящих перед современным обществом. Анализируется влияние школьного самоуправления на формирование активной жизненной позиции, социальных навыков, гражданской ответственности и самореализации подростков. Особое внимание уделяется условиям, необходимым для эффективной реализации потенциала школьного самоуправления, и практическим аспектам его организации в образовательной среде.

Ключевые слова: школьное самоуправление, социализация, подросток, гражданская ответственность, социальные навыки, самореализация, педагогика.

Lobanova A. V. The role of school self-government in the process of adolescent personality socialization

Annotation. The article examines the role of school self-government in the process of adolescent personality socialization in modern conditions. The relevance of this institution in the context of the challenges facing modern society is emphasized. The influence of school self-government on the formation of an active lifestyle, social skills, civic responsibility and self-realization of adolescents is analyzed. Special attention is paid to the conditions necessary for the effective realization of the potential of school self-government, and the practical aspects of its organization in the educational environment.

Keywords: school self-government, socialization, teenager, civic responsibility, social skills, self-realization, pedagogy.

Анжелика Артемовна Мильберг

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Бражник Е. И.

г. Санкт-Петербург, Россия

УДК 376.1

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КИБЕРСПОРТА

Постановка проблемы. В современном мире, где цифровизация стала неотъемлемой частью человеческой жизни, пристальное внимание педагогов и психологов направлено на социальное воспитание молодого поколения.

В научной педагогической и психологической литературе понятие «социальное воспитание подростков» трактуется достаточно широко и не сводится исключительно к усвоению норм поведения. Исследователи, как правило, рассматривают социальное воспитание как целенаправленный и в то же время многоплановый процесс формирования личности, в ходе которого подросток осваивает социальный опыт, нормы, ценности и способы взаимодействия с окружающим миром. При этом подчеркивается, что данный процесс осуществляется не только в рамках образовательных организаций, но и в более широком социальном пространстве – семье, группе сверстников, медиасреде и социокультурной среде в целом.

Ряд авторов обращает внимание на то, что социальное воспитание подростков предполагает развитие у них способности к осознанному социальному выбору, ответственности за собственные поступки и пониманию последствий своего поведения для других людей. Как отмечают В. А. Сластенин и его последователи, оно носит во многом диалогический характер и предполагает взаимодействие воспитательных воздействий с личным опытом самого подростка [3]. В условиях цифровизации и расширения виртуальных форм коммуникации социальное воспитание приобретает новые черты, что требует переосмысления традиционных педагогических подходов и учета влияния цифровой среды на процессы социализации.

Решая проблему изменения и совершенствования стратегических подходов, многие специалисты склонны обращаться к ставшему уже традиционным и имеющему значительную популярность виду спорта-киберспорту. Под киберспортом обычно понимают соревновательную деятельность, основанную на компьютерных играх, в ходе которой участники соревнуются друг с другом по установленным правилам. В отличие от обычных видеоигр, киберспорт предполагает регулярные тренировки, участие в официальных турнирах и наличие командного взаимодействия. В современной научной литературе киберспорт все чаще рассматривается не только как форма досуга, но и как социальное явление, связанное с развитием коммуникативных навыков, самодисциплины и вовлеченности молодежи в цифровую среду.

Подростки, занимающиеся данной деятельностью, учатся всем необходимым для социализации навыкам: работе в команде, ответственности, коммуникации, самостоятельности, эмпатии и отзывчивости.

Цель статьи – показать возможности киберспорта для социального воспитания современных подростков как нового средства воспитания, отвечающего интересам цифрового поколения.

Анализ исследований и публикаций. Психологические особенности подросткового возраста были детально изучены в работах Л. С. Выготского [7], Л. И. Божович [4], И. С. Кона [8] и других отечественных психологов. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, центральным новообразованием подросткового возраста является формирование самосознания, рефлексии, способности к самонаблюдению и самоанализу. И. С. Кон подчеркивал значение подросткового периода для становления социальной идентичности личности. Подросток активно ищет ответы на вопросы «Кто я?», «К какой группе я принадлежу?», «Каково мое место среди других людей?». Формирование социальной идентичности происходит через идентификацию с различными социальными группами, через принятие или отвержение определенных ролей и статусов [7].

Важнейшим условием успешного социального воспитания подростков является организация их деятельности. В отечественной педагогике традиционно подчеркивается роль деятельности как основного механизма формирования личности. Деятельностный подход, разработанный в трудах С. Л. Рубинштейна [10], получил развитие в педагогических исследованиях и лег в основу многих воспитательных концепций.

Принцип воспитания в деятельности означает, что формирование социально значимых качеств личности происходит не путем словесных назиданий и нравоучений, а в процессе реального участия воспитанника в различных видах активности. При этом особое значение имеет характер деятельности: она должна быть личностно значимой для подростка, соответствовать его интересам и потребностям, предоставлять возможности для самореализации и самоутверждения.

Особую роль в социальном воспитании подростков играют методы воздействия на сознание и поведение воспитанников. Традиционно выделяются методы убеждения, примера, упражнения, поощрения и наказания. Каждый из этих методов имеет свою специфику применения в работе с подростками и требует учета возрастных особенностей.

Таким образом, социальное воспитание подростков представляет собой сложную психолого-педагогическую проблему, решение которой требует учета возрастных особенностей данной категории воспитанников, организации личностно значимой деятельности, создания благоприятных условий для общения и взаимодействия в коллективе сверстников.

Актуальность исследования связана с тем, что киберспорт становится все более популярным среди подростков, однако в педагогической практике пока недостаточно разработаны технологии, позволяющие целенаправленно использовать его возможности в системе социального воспитания.

Киберспорт как явление современной культуры представляет собой относительно новый феномен, который за последние два десятилетия прошел путь от маргинального увлечения до официально признанного вида спортивной

деятельности. «Киберспорт уже закрепил свою репутацию мейнстримного, популярного занятия среди молодежи. Компьютерные игры, безусловно, доступны всем подросткам, поэтому вместо того, чтобы пытаться идти по пути отрицания, можно объединить киберспорт и образование, таким образом создавая атмосферу принятия и содействия как для детей, так и для родителей» [1].

Термин «киберспорт» (англ. esports, electronic sports) обозначает соревновательную деятельность с использованием компьютерных технологий, в которой объектом соревнования являются компьютерные игры. В отличие от обычного увлечения компьютерными играми, киберспорт предполагает систематическую подготовку участников, проведение официальных турниров с установленными правилами, наличие профессиональных команд и индивидуальных спортсменов.

Крупные турниры собирают многомиллионную аудиторию зрителей, формируя особую культуру болельщиков киберспорта. Медиаосвещение киберспортивных событий осуществляется через специализированные платформы (Twitch, YouTube Gaming), а также традиционные средства массовой информации.

«К основным причинам увлечения подростков онлайн-играми можно отнести следующие: социальные (влияние сверстников, коммуникация и социализация, социальная принадлежность, формирование идентичности, доступность технологий, культурные тренды); психологические (эмоциональная разрядка, когнитивные аспекты, эскапизм, достижение и чувство компетентности, оперантное обусловливание и переменные подкрепления, соревновательность и потребность в доминировании, нарративное погружение и поиск смысла); влияние медиа и культуры (реклама и маркетинг, социальные сети, стриминг игры)» [6].

Современные старшеклассники характеризуются своей глубокой вовлеченностью в информационные, цифровые, сетевые технологии, которые они активно и легко осваивают, погружаясь в них настолько, что порой теряется

грань между реальным и виртуальным мирами. Их можно отнести к так называемому поколению «Z» или «центениалы» – это дети, рожденные в начале 2000-х годов, и именно это поколение подростков будет обладать сетевым сознанием, поскольку именно они ориентированы на сетевое общение, обладают синдромом дефицита внимания и стремятся к быстрому получению информации.

Киберспортивное сообщество формирует собственную субкультуру со своими нормами, ценностями, языком, символикой. Подростки, включенные в это сообщество, усваивают специфические формы поведения, способы коммуникации, иерархию статусов. При этом киберспортивная субкультура не является изолированной от общества – она взаимодействует с другими субкультурами, испытывает влияние массовой культуры, отражает общие тенденции развития современного общества.

Вместе с тем киберспорт как вид деятельности несет в себе определенные риски, которые необходимо учитывать при организации работы с подростками. К таким рискам относятся: возможность формирования компьютерной зависимости при отсутствии контроля за временем игры; риск ухудшения физического здоровья вследствие малоподвижного образа жизни; опасность социальной изоляции при чрезмерном погружении в виртуальный мир; воздействие агрессивного игрового контента на психику подростка [2].

«В качестве «contra» киберспорта отмечаем, что киберспортивная среда может быть зоной социальных экстремистских угроз и аморальности. Раннее вовлечение детей в занятия киберспортом приводит к индивидуально-личностным трансформациям, проявлению агрессивного поведения, а использование химических веществ, усиливающих реакцию и повышающих спортивные показатели, пагубно сказывается на здоровье детей и подростков и пр.» [3, с. 191].

Минимизация указанных рисков возможна при условии педагогически организованного включения подростков в киберспортивную деятельность.

членов команды, что требует развитых навыков коммуникации и сотрудничества.

Специфика киберспорта как социокультурного феномена определяется его двойственной природой: он одновременно принадлежит к виртуальному миру компьютерных игр и к реальному миру социальных отношений. Эта двойственность создает уникальные возможности для педагогической работы – через деятельность в виртуальной среде можно воздействовать на развитие качеств личности, проявляющихся в реальных социальных отношениях.

Использование киберспорта как средства социального воспитания подростков требует научного обоснования его воспитательного потенциала. Под воспитательным потенциалом в данном контексте понимается совокупность возможностей киберспортивной деятельности для формирования социально значимых качеств личности, развития навыков межличностного взаимодействия, усвоения норм и ценностей общества [5].

Командная киберспортивная деятельность создает благоприятные условия для развития навыков сотрудничества и взаимодействия. В киберспортивной команде каждый участник выполняет определенную роль, от качества исполнения которой зависит общий результат. Это формирует чувство ответственности перед коллективом, понимание важности каждого члена команды, способность подчинять личные интересы интересам группы.

Распределение ролей в киберспортивной команде представляет собой важный педагогический момент. Подростки получают возможность пробовать себя в различных позициях, определять наиболее подходящую для них роль, учиться принимать ограничения, связанные с выполнением определенных функций. Этот опыт имеет значение для формирования социальной компетентности, понимания структуры групповой деятельности, освоения различных социальных ролей.

Выводы. Специфика киберспортивной деятельности создает особые условия для воспитательного воздействия. Виртуальная среда, в которой

разворачивается действие, обладает свойствами повышенной наглядности, быстрой обратной связи, возможности многократного повторения ситуаций. Эти особенности могут использоваться педагогом для демонстрации связи между действиями и их последствиями, для отработки определенных моделей поведения.

Профилактика негативных последствий занятий киберспортом является необходимым компонентом воспитательной работы. Педагог должен контролировать время, уделяемое подростками играм, следить за состоянием их физического и психического здоровья, своевременно выявлять признаки формирующейся зависимости. Важно сочетать киберспортивную деятельность с физическими упражнениями, прогулками на свежем воздухе, другими видами активности.

Воспитательная работа с использованием киберспорта требует комплексного подхода, сочетания различных методов педагогического воздействия. Наряду с организацией собственно игровой деятельности необходимо проведение бесед, групповых обсуждений, анализа игровых ситуаций. Важно создавать условия для рефлексии подростками собственного поведения, осознания его социальных последствий.

Эффективность реализации воспитательного потенциала киберспорта может оцениваться по различным критериям: динамике развития коммуникативных навыков подростков; качеству взаимоотношений в коллективе; изменениям в ценностно-мотивационной сфере; уровню сформированности волевых качеств; показателям социальной адаптированности.

Таким образом, киберспорт обладает значительным воспитательным потенциалом, который может быть реализован в работе с подростками при соблюдении определенных педагогических условий. Воспитательные возможности киберспорта связаны с его соревновательным характером, командной организацией многих дисциплин, соответствием интересам современных подростков. Реализация воспитательного потенциала киберспорта

требует квалифицированного педагогического руководства, учета возрастных особенностей воспитанников, профилактики возможных негативных последствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балукова Ю. А. Киберспорт как новый виток образовательной системы среди школьников и студентов . Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2024. № 24 (523). С. 474–475. URL: https://moluch.ru/archive/523/115613 (дата обращения: 09.02.2026).
2. Баширова А. М. Виртуальный спорт и его влияние на общество и спортсменов // Молодой ученый. 2023. № 14 (461). С. 316–319.
3. Богданова М. А. Киберспорт: pro and contra (культур-антропологическая экспертиза) // Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки. 2023. 16(2). С. 184–192. EDN: VFVBJP (онлайн 2022).
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва: Педагогика, 1968. – 464 с.
5. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Воспитательный потенциал киберспорта в формировании самосознания молодежи России // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2023. № 2 (23). С. 17–23.
6. Буткевич М. А. Причины увлечения подростков онлайн-играми. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2025. № 13 (564). С. 232–235. URL: https://moluch.ru/archive/564/123718 (дата обращения: 09.02.2026).
7. Выготский Л. С. Педология подростка психологическое и социальное развитие ребенка. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2021. 221с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.
9. Решетов Д. С., Верхнева Е. А. Образовательный потенциал современных видеоигр // Юный ученый. 2023. № 11 (74). С. 32–35.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Мильберг А.А. Социальное воспитание подростков средствами киберспорта

Аннотация. Статья посвящена проблеме социального воспитания современной молодежи, поиску новых методов ее социализации. Речь идет о необходимости понимания сущности киберспорта, его места в системе социокультурных практик современного общества. Это является необходимым условием для определения его воспитательного потенциала в работе с подростками: осознание его рисков и возможностей формирования их умений работать в команде, развития ответственности, коммуникации, самостоятельности, эмпатии и отзывчивости.

Ключевые слова: социальное воспитание, подростки, киберспорт, социализация

Milberg, A.A. Social Education of Adolescents through Esports

Abstract. This article addresses the issue of social education for today's youth and the search for new methods of their socialization. It addresses the need to understand the essence of esports and its place in the system of sociocultural practices of modern society. This is a prerequisite for determining its educational potential in working with adolescents: understanding its risks and opportunities for developing their teamwork skills, responsibility, communication, independence, empathy, and responsiveness.

Keywords: social education, adolescents, esports, socialization

Елена Адамовна Носова

Диана Александровна Борис

г. Минск, Республика Беларусь

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Актуальность выбранной темы заключается в том, что на сегодняшний день, старшие подростки находятся в возрастном периоде, когда им предстоит найти свое новое место в обществе и приобрести новый социальный статус. Развитие коммуникативной компетенции способствует тому, что подросткам легче адаптироваться к быстроизменяющейся социальной среде. Развитие коммуникативных способностей позволяет подросткам эффективно, и без возникновения трудностей, выстраивать взаимодействие с окружающими людьми, грамотно выражать свои эмоции и чувства, сопереживать и понимать чувства других людей, решать любой степени сложности конфликты и конфликтные ситуации. В силу отсутствия жизненного опыта или своей незрелости, подростки не всегда адекватно могут выражать свои чувства, мысли, ощущения, эмоции и также реагировать на эти аспекты от других людей, что может являться препятствием для установления полноценного контакта с окружающими его людьми.

Различные аспекты социально-педагогической деятельности раскрыты в работах российских и белорусских ученых: А. В. Мудрика, А. М. Галагузовой, Л. В. Мардахаева, В. В. Мартыновой, В. Н. Клипининой. Однако особенности социально-педагогической деятельности по формированию коммуникативных компетенций учащихся старшего подросткового возраста исследованы недостаточно.

Коммуникация и общение представляют собой основные аспекты социальной среды, определяющие качество взаимоотношений и взаимодействий с окружающей средой. В основе взаимоотношений и взаимодействий находится

процесс формирования социальных связей и обмен информацией, который может происходить как вербальным, так и невербальным способом. Часто термин «общение» используется как синоним к термину «коммуникация». Оба термина связанны с передачей информации, каждый имеет свои особенности.

В современном образовательном пространстве все более востребованными становятся термины «компетентность» и «компетенция». Э. Ф. Зеер относит компетентность к способности и готовности выполнять определенные задачи или функции. По определению Р. П. Дондоковой, коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия, в определенном круге ситуаций личностного и межличностного взаимодействия [1, с. 2]. Владение эффективным взаимодействием позволяет улучшить межличностные отношения.

Наличие коммуникативной компетенции, как отмечают Л. Ю. Комлик, И. Г. Колосова, особенно актуально в период старшего подросткового возраста, так как именно на этом этапе подросток начинает задумываться о решении основных жизненных задач – формирование жизненных планов, готовность к самоопределению, готовность к построению собственной жизни, постепенное участие в различных сферах жизни [2, с. 45]. Коммуникативная компетенция представляют собой конкретные умения и навыки, которые необходимы для успешного взаимодействия.

Таким образом, в самом общем понимании коммуникативная компетенция представляет собой способность человека эффективно взаимодействовать с людьми в социальной среде. Анализ позволяет выделить, структурные компоненты коммуникативной компетенции, которые важны с точки зрения социального взаимодействия подростков:

– вербальный компонент, который характеризуется объемом нормативной лексики, умением грамматически правильно строить высказывания;

– социальный компонент, т. е. умение общаться в зависимости от ситуации;

– структурированный компонент, т. е. умение точно, логически последовательно и связно формулировать и выражать свои мысли;

– невербальный компонент – умение использовать мимику, жесты или для передачи информации);

– эмоциональный как умение «считывать» эмоциональные состояния.

С целью выявление уровня мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях и уровня коммуникативных умений старших подростков было проведено эмпирическое исследование. База исследования – государственное учреждение образования «Средняя школа № 22 г. Минска имени С. И. Грицевца». В исследовании приняло участие 50 учащихся 9 класса, из них 17 юношей и 32 девушки. Возраст респондентов составил 14 и 15 лет. Инструментами для исследования выступили диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) и тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха).

Для более глубокого анализа результатов диагностики по методу И. Д. Ладанова, В. А. Уразаевой нами было предусмотрено 5 уровней мотивационных ориентаций подростков в межличностных коммуникациях:

первый уровень – высокий. Учащиеся уверенно и легко общаются, применяют разнообразные речевые средства. Они способны вести аргументированные дискуссии и диалоги, легко и быстро адаптируются к различным ситуация во время общения, могут обеспечить высокую производительность, работая в команде, активно участвуют в групповых обсуждениях, инициативны, умеют ярко проявлять свои эмоции и имеют достаточно высокий уровень выраженности эмпатии;

второй уровень – выше среднего. Учащиеся легко вступают в общение и поддерживают разговор, их словарный запас недостаточно разнообразный, но они умеют ярко выражать свои эмоции, эмпатичны и готовы работать в команде с другими людьми.

третий уровень – средний. Учащиеся в основном умеют выстраивать общение, но недостаточно продуктивно. Они могут поддержать простые темы

для разговоров, часто используют шаблонные фразы, их словарный запас ограничен, эмпатия слабо выражена;

четвертый уровень – ниже среднего. Учащимся сложно выстраивать общение из-за ограниченного словарного запаса, они склонны предлагать другим простые идеи, часто делать ошибки в грамматике и словоупотреблении, часто не понимают своего собеседника, эмпатия очень слабо выражена. Могут осознанно избегать общения с другими людьми;

пятый уровень – низкий. Учащиеся сталкиваются с серьезными проблемами в общении, им сложно выражать свои эмоции, чувства и мысли, часто не понимают собеседника. Понимание культурных и языковых норм ограничено. Они более склонны к провоцированию конфликтов и участию в них.

Результаты сравнительного анализа между девушками и юношами в нашей выборке показали, что 13,71 % девушек и 37,5 % юношей старшего подросткового возраста имеют первый (высокий) уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. Третий (средний) уровень присутствует у 25 % девушек и у 37,5 % юношей. Четвертый (ниже среднего) уровень выявлен у 40,9 % девушек и 25 % юношей. Пятый (низкий) уровень в нашей выборке выявлен только у девушек 10,6 %. В целом, результаты показывают, что преобладающее большинство старших подростков имеют средний и более низкие уровни мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях.

Анализ результатов исследования коммуникативных умений по тесту Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха показал, что значительной части старших подростков характерен компетентный стиль взаимодействия (юноши – 44,5 %, девушеки – 32,58 %). Эти учащиеся уверенно общаются, проявляют ответственное отношение к своим высказываниям и действиям, умеют активно слушать, обладают хорошо развитым эмоциональным интеллектом, легко подстраиваются под различные ситуации, гибки в выборе стиля общения в зависимости от ситуации, способны давать обратную связь и создавать доверительную атмосферу для обсуждения различных тем.

Примерно у такой же части нашей выборки выявлен агрессивный стиль (девушки – 42,11 %, юноши – 33,3 %). Эти учащиеся не способны к сопереживанию и пониманию других людей. Они не понимают того, как слова и действия могут повлиять на окружающих людей, часто создают конфликтные ситуации.

Результаты предпринятого эмпирического исследования подтверждают актуальность проблемы сформированности коммуникативных компетенций у старших подростков. В целях проведения работы с учащимися старшего подросткового возраста по формированию коммуникативных компетенций нами была разработана программа социально-педагогической деятельности «Коммуникация 2.0» для целевой группы в возрасте 14-15 лет. Продолжительность программы – 1 учебный год.

Цель программы – повышение уровня коммуникативных компетенций учащихся старшего подросткового возраста посредством творческой и социально значимой деятельности.

Задачи программы:

1) формирование навыков эффективного вербального общения;
2) развитие эмпатии;
3) формирование навыков активного слушания;
4) практикование разных стилей общения;
5) формирование навыков эффективной групповой коммуникации;
6) содействие более глубокому пониманию родителями влияния семейного общения на формирование навыков коммуникации у детей.

Программа реализует комплексный подход к решению проблемы низкого уровня сформированности коммуникативных компетенций учащихся старшего подросткового возраста в условиях учреждения общего образования. Она разработана с учетом результатов разностороннего изучения исследуемой проблемы, возрастных особенностей старших подростков. Ее реализация осуществляется поэтапно и включает диагностическо-прогностический этап,

процедурно-реализационный и рефлексивно-оценочный этапы социально-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дондокова Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности Текст: электронный. // Вестн. Бел. гос. ун-та. 2012. № 1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-i-struktura-kommunikativnoy-kompetentnosti (дата обращения: 19.12.2025).

2. Комлик Л. Ю., Колосова И. Г. Особенности коммуникативной компетентности старшеклассников Текст: электронный. // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentnosti-starsheklassnikov/viewer (дата обращения: 04.02.2026).

Носова Е. А., Борис Д. А. Социально-педагогическая деятельность по формированию коммуникативных компетенций старших подростков

Аннотация. Целью представленного в статье исследования было теоретическое и эмпирическое обоснование программы социально-педагогической деятельности по формированию коммуникативных умений в старшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, старший подростковый возраст, социально-педагогическая деятельность.

Nosova E. A., Boris D. A. Social and Pedagogical Activities for the Development of Communicative Competencies in Older Adolescents

Abstract. The purpose of the study presented in this article was to provide a theoretical and empirical justification for a program of social and pedagogical activities to develop communicative skills in late adolescence.

Keywords: communicative competence, communicative competency, late adolescence, social and pedagogical activities.

Анна Александровна Пиорунская

г. Орел, Россия

УДК 378.178

ФЕНОМЕН ФЛЕЙМИНГА В ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ: РИСКИ И ПРОФИЛАКТИКА

Современная образовательная среда сегодня немыслима вне цифрового пространства, которое стало важнейшей площадкой для социального взаимодействия студентов и реализации интернет-коммуникации. Онлайн-платформы в вузах и организациях среднего специального образования используются не только для того, чтобы передавать учебную информацию, но и для коллективных обсуждений, обмена мнениями и формирования групповых отношений у студентов, что делает онлайн-пространство средой повышенной диалоговой напряженности. В этой среде складываются неформальные отношения, закрепляются статусы и выстраивается внутренняя иерархия в студенческих коллективах, что закономерно усиливает накал онлайн-коммуникации. В таких условиях возрастает риск возникновения и распространения различных форм речевой агрессии, которые нередко остаются вне сферы педагогического и психологического внимания. Одной из часто встречающихся форм цифровой агрессии является флейминг, обладающий специфическими причинами возникновения и негативными последствиями для участников коммуникации, что создает условия для необходимости его отдельного теоретического анализа [1].

Флейминг выступает одним из наиболее распространенных проявлений агрессии в цифровой коммуникации и представляет собой актуальный объект исследования в условиях стремительной цифровизации образовательной среды, где студенты активно используют мессенджеры и онлайн-платформы как для учебной деятельности, так и для общения и досуга. С английского «flaming» переводится как «пылающий» или «горящий», что наиболее емко отражает интенсивность и реактивность эмоционального взаимодействия, которое отличается взаимностью и редко приводит к завершению конфликта. Во многих

других видах цифровой агрессии, например, в троллинге, есть логическое завершение, так как провокация чаще носит односторонний порядок и направлена на отклик других участников. Агрессор теряет интерес к жертве получив желаемую реакцию. Флейминг же предполагает активное участие обеих сторон в обмене оскорблениями, создавая тем самым условия для динамически развивающегося конфликта, который не стремится к разрешению [2]. Подобные действия редко направлены на достижение конкретной цели или решение определенной задачи; чаще они обусловлены стремлением к самоутверждению, выражению негативных эмоций и тестированию границ допустимого взаимодействия [3; 4].

Анонимность, эмоциональное растормаживание, снижение критики в отношении своих действий облегчают проявление агрессии в виртуальной среде. Например, студент, который общается с одногруппниками в чате на учебную тему, может позволить себе дерзкие выражения и оскорбления товарищей, которые в офлайн-общении не смог бы допустить. Свободный и безграничный доступ к коммуникации, перспектива участия многочисленных свидетелей наращивают давление на оппонентов, трансформируя конфликт в «шоу», где агрессор получает желаемое внимание, а жертва находится в эмоциональном напряжении [1]. Усугубляют свободу появлений дерзких и хаотично возникающих конфликтов неформальность общения и множественность участников, а опция свободного выхода из дискуссии создает ощущение безнаказанности [2]. Особенно первокурсники склонны к тому, чтобы таким образом проверять границы дозволенного взаимодействия и укреплять свои позиции в коллективе на этапе формирования групповой иерархии. Например, один участник чата может намеренно спровоцировать на конфликт другого, чтобы получить реакцию группы и закрепить собственный статус, а затем стремительно покинуть обсуждение, оставляя собеседника в злости и напряжении.

Одними из ключевых триггеров возникновения флейминга являются стремление к самоутверждению, проявление негативных эмоций и пребывание в

удовлетворении от участия в конфликте. Краткосрочные и долгосрочные последствия флейминга для студентов могут быть разрушительными: высокий уровень фонового стресса и тревожности, снижение самооценки и риск социальной изоляции. Публичность проявления конфликта и агрессивного обмена оскорблениями обостряет чувство стыда и беспомощности, что негативно отражается на успеваемости студентов и социальной жизни всей группы [1].

Флейминг оказывает существенное влияние на эмоциональное состояние студентов, провоцируя повышение уровня стресса, тревожности и чувства социальной уязвимости, а также на их учебную мотивацию, снижая вовлеченность в образовательный процесс и результативность участия в групповых взаимодействиях. Систематическое соприкосновение с цифровой агрессией может спровоцировать формирование устойчивых негативных установок относительно участия в коллективной работе и оказать влияние на готовность студентов к конструктивным дискуссиям. Озвученные факторы подтверждают актуальность разработки системных стратегий профилактики и снижения риска возникновения агрессивного поведения в цифровой среде; воспитания ответственного отношения к своим действиям в интернете и создания культуры уважительного общения.

Для предотвращения негативных последствий флейминга необходим комплексный подход, который позволит повысить уровень осведомленности студентов и преподавателей о видах и влиянии киберагрессии; создание культуры и формулирование правил общения в цифровой среде, обучение ведению конструктивных дискуссий, выражению своего мнения в диалоговой форме, воспитание уважительного отношения к чужому мнению посредством повышения уровня эмпатии; а также предоставление и оказание необходимой психологической поддержки всем участникам конфликта на любом этапе его развития [1; 3; 4]. Повысить безопасность в учебных чатах можно с помощью настроек приватности и формулирования стоп-слов, назначения дежурных модераторов чатов среди участников группы, в обязанности которых может

входить поддержание доброжелательного фона среди собеседников, фильтрация сообщений и блокировка агрессивных участников. Дополнительно целесообразно закрепление правил цифрового взаимодействия в виде краткого регламента, который обсуждается с обучающимися и принимается как общее соглашение. Не менее важна разработка механизма анонимной обратной связи для участников конфликта, который позволит обратиться к куратору или психологу без риска огласки обращения другим участникам группы.

Эффективной мерой предотвращения флейминга в группах повышенной конфликтности может стать техническое введение паузы в одну минуту перед отправкой сообщения. Благодаря такой паузе у студентов появится больше времени на саморегуляцию при наличии агрессивного импульса. Включенные в комплекс мер по противодействию киберагрессии тренинговые занятия с моделированием конфликтных ситуаций и обсуждением кейсов позволят обучить навыкам саморегуляции, повысить уровень эмпатии и развить способность рефлексии своего поведения и эмоций, а регулярный анализ эмоционального климата в учебных чатах посредством наблюдения и анкетирования поможет своевременно реагировать на развивающуюся конфликтную динамику. Такие меры существенно снизят частоту возникновения флейминга и стабилизируют общий эмоциональный фон участников коммуникации.

Таким образом будут созданы условия для появления безопасного и уважительного взаимодействия, в котором студенты смогут проявляться и выражать свое мнение открыто, без стыда и страха перед осуждением. Навыки конструктивного общения и высокая культура коммуникации положительным образом скажутся на учебной мотивации, желании работать в группе и общей успеваемости. Системное и целенаправленное изучение факторов, способствующих распространению флейминга, создает основу для разработки образовательных программ и профилактических инструментов, направленных на формирование социальной ответственности и культуры уважительного взаимодействия в цифровой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. Т. 11, № 3. С. 177–191.

2. Воронцова Т. А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2016. Т. 26, № 2. С. 109–116.

3. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 2, № 2(38). С. 3–20.

4. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В. Флейминг как вид киберагрессии: ролевая структура и особенности цифровой социальности // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 87–96.

Пиорунская А.А. Феномен флейминга в онлайн-коммуникации студентов: риски и профилактика

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу флейминга как формы цифровой агрессии в образовательной среде вузов и учреждений среднего профессионального образования среди обучающихся младших курсов. Рассмотрены причины его возникновения, его психологические механизмы и динамика конфликтов, влияние на эмоциональное состояние, мотивацию и активность студентов в образовательном процессе. Обоснована необходимость его комплексной профилактики. Подчеркивается значимость психолого-педагогической поддержки всем участникам конфликта для снижения негативных последствий флейминга и создания безопасной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: флейминг, цифровая агрессия, образовательная среда, вузы, среднее профессиональное образование, онлайн-коммуникация, профилактика.

Piorunskaya A.A. The phenomenon of flaming in student's online communication: risks and prevention

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of flaming as a form of digital aggression in the educational environment of universities and institutions of secondary vocational education among undergraduates. The causes of its occurrence, its psychological mechanisms, the emotional state, motivation and student's activity in educational process are considered. The need for complex prevention is substained. The importance of providing psychological support to all participants in conflicts is emphasized in order to reduce the negative effects of flaming and create a safe, respectful and productive digital educational environment.

Keywords: flaming, digital aggression, educational environment, universities, secondary vocational education, online communication, prevention.

Ирина Сергеевна Погорелко

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 374

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях развития образования возрастает внимание к проблеме формирования лингвистических способностей учащихся, что обусловлено изменением требований к результатам обучения и усилением роли языка как средства познания, коммуникации и личностного развития. Несмотря на значительный объем исследований в области методики обучения языку, в практике общего и профессионального образования по-прежнему сохраняется противоречие между необходимостью развития у обучающихся осознанной и продуктивной речевой деятельности и ограниченными возможностями традиционного урока. Это противоречие актуализирует поиск образовательных

механизмов, способных расширить пространство языковой практики и обеспечить устойчивое развитие лингвистических способностей учащихся.

Цель данной статьи – рассмотреть и проанализировать возможности внеурочной деятельности в системе формирования лингвистических способностей учащихся.

Анализ научных публикаций показывает, что проблема развития лингвистических способностей рассматривается исследователями с разных методологических позиций. В работах Т. А. Кондратьевой подчеркивается значение применения разнообразных образовательных технологий, направленных на активизацию речемыслительной деятельности обучающихся. Автор доказывает, что использование интерактивных и коммуникативных технологий способствует формированию языкового мышления и переходу от репродуктивного усвоения материала к продуктивному использованию языка [2]. Существенный вклад в изучение речевой деятельности внесен Д. С. Мокренцовым и М. Н. Поповым, которые рассматривают ее как сложное образование, включающее когнитивные, мотивационные и коммуникативные компоненты. Исследователи указывают, что без систематического включения обучающихся в активные формы речевого взаимодействия развитие данных компонентов носит фрагментарный характер [4].

В. О. Титаренко подчеркивает, что лингвистическая компетенция не ограничивается знанием языковых норм, а предполагает умение использовать язык в разнообразных профессиональных и социально значимых ситуациях. По мнению автора, ключевым условием ее формирования является расширение коммуникативного опыта обучающихся за пределами аудиторных занятий [5]. В этом контексте особый интерес представляют работы Ю. А. Дроздовой, в которых внеаудиторная деятельность рассматривается как инструмент развития не только лингвистических, но и внеязыковых компетенций. Автор отмечает, что внеаудиторные формы работы создают условия для добровольного и мотивированного использования языка, что повышает его личностную значимость для обучающихся [1].

Несмотря на значимость проведенных исследований, анализ научной литературы показывает, что вопрос интеграции образовательных технологий и внеаудиторной деятельности в единую систему формирования лингвистических способностей учащихся остается недостаточно разработанным. В большинстве работ данные аспекты рассматриваются разрозненно, без акцента на их взаимодополняющий характер.

Практика организации внеурочной деятельности позволяет выделить ряд форм, оказывающих непосредственное влияние на развитие лингвистических способностей. Так, деятельность школьного дискуссионного клуба предполагает регулярное обсуждение актуальных социальных и культурных тем. Участники готовят аргументированные выступления, формулируют вопросы, анализируют позиции оппонентов, что способствует развитию навыков логического построения высказывания и языковой точности. Литературная студия или кружок творческого письма создают условия для формирования письменной речи: учащиеся работают над эссе, рецензиями, мини-исследованиями, обсуждают тексты друг друга, что развивает рефлексию и чувство стиля.

Эффективной формой является проектная деятельность, связанная с созданием медиапродукта: школьной газеты, подкаста или видеоблога. В процессе подготовки материалов обучающиеся осваивают разные жанры речи, учатся редактировать тексты, подбирать выразительные средства, адаптировать информацию для аудитории. Подобная работа требует самостоятельного поиска информации и ее языковой обработки, что способствует формированию осознанного отношения к слову. Интерес представляет и проведение лингвистических мастерских, где учащиеся анализируют языковые явления, исследуют происхождение слов, сравнивают стилистические особенности текстов различных жанров. Такая форма деятельности развивает аналитическое мышление и языковое чутье.

Использование личностно-ориентированных технологий в рамках внеурочной деятельности усиливает ее развивающий эффект. Н. В. Кузнецова подчеркивает, что ориентация на индивидуальные особенности обучающихся и

предоставление им права выбора форм работы повышают внутреннюю мотивацию и стимулируют речевую активность [3]. В условиях добровольного участия учащиеся проявляют большую инициативу, берут на себя ответственность за результат и более осознанно используют языковые средства.

Сочетание внеаудиторной деятельности и личностно-ориентированного подхода позволяет сформировать устойчивую мотивацию к речевому взаимодействию, развить навыки смыслового восприятия текста, аргументации и рефлексии собственной речи. В результате лингвистические способности учащихся развиваются не эпизодически, а в рамках целостного образовательного процесса, ориентированного на личностный рост и коммуникативную самостоятельность.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие лингвистических способностей учащихся требует комплексного подхода, основанного на интеграции современных образовательных технологий и внеаудиторных форм работы. Внеаудиторная деятельность, организованная с опорой на личностно-ориентированные технологии, выступает эффективным средством расширения языковой практики и формирования лингвистической компетентности. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой моделей оценки эффективности внеаудиторной языковой деятельности и выявлением оптимальных педагогических условий ее реализации в различных уровнях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова Ю. А. Внеаудиторная деятельность как инструмент развития лингвистических и внеязыковых компетенций обучающихся // Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции. М., 2023. 56 с.

2. Кондратьева Т. А. Развитие лингвистических способностей учащихся в результате применения различных технологий // Вестник науки и образования. 2020. 88 с.

3. Кузнецова Н. В. Личностно-ориентированные технологии обучения: учеб.-метод. пособие. М. : Академия, 2021.

4. Мокренцов Д. С., Попов М. Н. Важные компоненты формирования речевой деятельности у обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. 69 с.

5. Титаренко В. О. Особенности формирования лингвистической компетенции в профессиональном образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. 115 с.

Погорелко И.С. Внеурочная деятельность в системе формирования лингвистических способностей учащихся

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лингвистических способностей учащихся в условиях современного образования. Обосновывается роль внеаудиторной деятельности и личностно-ориентированных технологий как факторов расширения языковой практики и развития коммуникативной самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: лингвистические способности; речевая деятельность; внеаудиторная деятельность; личностно-ориентированные технологии; лингвистическая компетенция; образование.

Pogorelko I.S. Extracurricular activities in the system of formation of linguistic abilities of students

Abstract. The article examines the development of students' linguistic abilities in modern education. The role of extracurricular activities and learner-centered technologies is substantiated as factors enhancing language practice and communicative independence of learners.

Keywords: linguistic abilities; speech activity; extracurricular activities; learner-centered technologies; linguistic competence; education.

Максим Александрович Самчук

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

г. Горловка, Россия

УДК 371.213.1

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПРИОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ К КУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Современное общество характеризуется динамичными социальными и культурными изменениями, что особенно остро проявляется в системе образования. Глобализация, цифровизация и информационное перенапряжение создают вызовы для формирования устойчивой системы ценностных ориентиров личности школьника. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования закрепляет приоритет духовно-нравственного развития, где классный руководитель выступает главным организатором воспитательной среды класса [8]. Концепция развития воспитания в Российской Федерации до 2030 года подчеркивает «системный характер приобщения учащихся к культурным ценностям как основе формирования гражданской идентичности» [5]. Традиционные механизмы воспитания требуют совершенствования для эффективного решения данных задач в условиях современных вызовов, когда массовая культура и интернет-пространство нередко вытесняют национальные традиции и духовные ориентиры.

Поиск путей решения обозначенной проблемы можно отметить в трудах ведущих отечественных педагогов последних лет. В работе И. В. Гравина обосновала связь культурных ценностей с формированием нравственных основ личности, подчеркивая их роль в создании устойчивых ориентиров поведения [1, с. 104]. Данилюк А. Я. и коллектив авторов акцентировали значение классного руководителя как координатора воспитательной системы школы [2, с. 64]. Исследование С. Ю. Дивногорцевой выявило необходимость интеграции традиционных и цифровых форм приобщения к культурным ценностям [3, с. 375]. Маленкова Л. И. систематизировала функции педагога как посредника между образовательной системой и внутренним миром школьника [6, с. 10].

Автор научных работ Е. В. Иванова проанализировала эффективность проектных методов в формировании культурной идентичности [4, с. 46]. Данные современные исследования создают прочную теоретическую базу для анализа форм и методов приобщения учащихся к культурным ценностям, учитывая специфику цифровой эпохи.

Целью настоящей статьи является комплексное раскрытие содержания, форм и методов воспитательной работы классного руководителя по приобщению учащихся к системе культурных ценностей на основе анализа педагогической литературы и нормативных документов.

Культурные ценности в современной педагогике трактуются как динамичная система духовно-нравственных, национальных и общечеловеческих ориентиров, обеспечивающих целостность личности и ее успешную социализацию [2, с. 45]. Как отмечает И. В. Гравина, именно через освоение культурных ценностей школьник формирует «внутренний стержень устойчивости к негативным социальным влияниям» [1, с. 113]. Актуальные исследования выделяют три уровня ценностей: общечеловеческие универсалии (истина, добро, красота, справедливость), национально-значимые установки (патриотизм, коллективизм, уважение к традициям) и индивидуальные личностные приоритеты, развивающиеся в процессе воспитания [9, с. 24]. Особое значение приобретают региональные культурные ценности, отражающие специфику этноса и исторического опыта конкретной территории.

Особую роль в системном воздействии на ценностную сферу школьников играет школа как социокультурный институт. Согласно Концепции развития воспитания до 2030 года, образовательная организация должна обеспечивать преемственность традиционного культурного наследия и современных образовательных технологий [5]. Современные исследования подчеркивают, что классный руководитель организует школьное пространство как особую культурную среду, где ребенок не только усваивает знания, но и приобретает опыт реального проживания ценностей через традиции, ритуалы и совместную деятельность [7, с. 182]. Л. И. Маленкова отмечает, что эффективность

воспитательной работы определяется «степенью интеграции урочной и внеурочной деятельности, создающей целостную ценностную среду» [6, с. 40]. В условиях современного образования классный руководитель должен уметь сочетать традиционные воспитательные подходы с инновационными цифровыми технологиями.

Деятельность классного руководителя по приобщению учащихся к культурным ценностям носит комплексный характер, охватывая познавательную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. Как показывают исследования, педагог выступает не просто организатором мероприятий, а наставником, личным примером, транслирующим ценности уважения к культуре, толерантности и ответственности [4, с. 47]. Особое значение приобретает координация взаимодействия школы и семьи, поскольку именно согласованность воспитательных воздействий обеспечивает устойчивость формируемых ориентиров [7, с. 230]. В условиях цифровизации образования классный руководитель должен владеть современными формами работы, включая онлайн-проекты и виртуальные экскурсии, сохраняя при этом традиционные ценности [9, с. 212]. Важным аспектом является учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при выборе форм и методов воспитательной работы.

Основное содержание воспитательной работы классного руководителя составляют разнообразные формы работы, классифицируемые по характеру педагогического воздействия. Информационно-массовые формы (тематические дискуссии, диспуты, интеллектуальные конференции, «живая газета», викторины) обеспечивают систематическое ознакомление учащихся с содержанием культурных ценностей через коллективное осмысление и обсуждение [7, с. 120]. Такие формы способствуют развитию критического мышления и формированию собственного отношения к культурному наследию. Деятельностно-практические формы (организация творческих групп, экскурсий в музеи и выставки, народных праздников, конкурсов народных промыслов) активизируют эмоциональное переживание традиций, развивая навыки

сотрудничества и совместной деятельности [7, с. 45]. Данные формы особенно эффективны для младших школьников, у которых эмоциональное восприятие преобладает над рациональным.

Интегративные формы воспитательной работы (организация школьных клубов национальной культуры, фестивалей народного творчества, КВН на культурные темы, литературных гостиных) создают условия для долгосрочного погружения учащихся в аутентичную культурную среду [7, с. 280]. Особую эффективность проявляют проектные формы, позволяющие школьникам самостоятельно исследовать культурное наследие региона. Как показывает практика последних лет, проекты типа «Культурное наследие» или «Семейные традиции моего народа» формируют устойчивый интерес к этнокультуре и развивают исследовательские компетенции [4, с. 46]. Диалогические формы (индивидуальные беседы, рефлексивные обсуждения, метод «круглый стол») способствуют глубокому осмыслению ценностей и коррекции личностных установок [2, с. 60]. Важно чередовать различные формы работы для поддержания интереса учащихся.

Методы воспитательной работы органично дополняют используемые формы, обеспечивая целенаправленное воздействие на разные уровни личности. Метод убеждения реализуется через тематические беседы, лекции, диспуты, формируя осознанное понимание ценностного содержания культуры [7, с. 256]. Метод упражнения включает ролевые игры, инсценировки исторических событий, этнографические проекты, развивая практические навыки воплощения культурных норм в деятельности [7, с. 89]. Метод поощрения активизирует мотивацию через публичное признание достижений, сертификаты участника, грамоты за вклад в сохранение культурного наследия [7, с. 300]. Метод личного примера остается наиболее эффективным, поскольку школьники воспринимают классного руководителя как носителя ценностей и образец поведения [9, с. 214]. Комплексное применение методов усиливает воспитательный эффект.

В качестве авторского предложения разработана концепция «Культурного атласа класса» – комплексной системы годового планирования воспитательной

работы по приобщению учащихся к культурным ценностям. Программа включает четыре ключевых блока: осенний цикл экскурсий и музейных занятий по истории; зимний цикл диспутов и дискуссий по народным традициям и семейным ценностям; весенний блок индивидуальных творческих заданий и карт ценностного роста учащихся; итоговый майский фестиваль культурного наследия класса с демонстрацией проектов и народными промыслами. Такой системный подход обеспечивает преемственность с требованиями ФГОС, усиливает мотивацию школьников и создает устойчивую культурную среду класса. Концепция адаптирована с учетом региональных особенностей и может быть масштабирована на другие субъекты РФ.

Организация и проведение воспитательных мероприятий требует строгого соблюдения педагогической технологии. На этапе диагностики проводится определение исходного уровня культурных знаний и ценностных установок учащихся через анкетирование, тестирование и наблюдение. Подготовительный этап включает разработку подробных сценариев, распределение ролей и создание дидактических материалов с учетом возрастных особенностей. Основной этап предполагает активное включение всех учащихся в деятельность с использованием интерактивных методик и современных технических средств. Заключительный этап рефлексии обеспечивает осмысление полученного опыта и постановку задач дальнейшего развития [7, с. 256]. Соблюдение технологии гарантирует достижение воспитательных целей.

Культурно-просветительские акции (организованные посещения театров, филармоний, этнографических музеев) знакомят учащихся с профессиональным искусством и историческим наследием [1, с. 44]. Творческие формы (театральные постановки народных сказаний, конкурсы национальных костюмов, мастер-классы народных промыслов) развивают эстетическое восприятие и художественные способности [1, с. 145]. Проектная деятельность по темам «Культурное наследие моего региона», «Семейные реликвии», «История моей малой родины» формирует исследовательские умения и чувство сопричастности к истории [1, с. 160]. Особое воспитательное значение имеют

встречи поколений – беседы с ветеранами, народными умельцами, носителями традиций, которые передают живой опыт сохранения культурного наследия.

Системное применение разнообразных форм и методов работы классного руководителя обеспечивает целенаправленное и эффективное приобщение учащихся к системе культурных ценностей. Комплексный подход гармонично сочетает национальные традиции и современные образовательные технологии, создавая устойчивую ценностную основу личности школьника. Представленная концепция «Культурного атласа класса» может быть адаптирована для разных возрастных групп и регионов России. Перспективы дальнейшего развития связаны с цифровизацией воспитательных методик (создание виртуальных музеев, онлайн-проектов изучения культурного наследия), интеграцией в профильные классы гражданско-патриотического воспитания и разработкой электронных портфолио культурных достижений учащихся [1, с. 28].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гравина И. В. Духовно-нравственное воспитание: учебное пособие; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2020. URL: https://elibrary.tsutmb.ru/dl/docs/elib664.pdf (дата обращения: 06.02.2026).

2. Данилюк А. Я. Кондаков А. М., Тишков В. А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников // Педагогика. 2009. URL:https://shkolagostishhevskaya-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Koncepciia.pdf (дата обращения 06.02.2026).

3. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание личности: опыт проектирования программ дополнительного образования на материале православной культуры // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью : Сборник научных трудов Международной научно-практической

конференции, посвященной 80-летию Великой Победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета, Тверь, 28 марта 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. URL: https://pub.pstgu.ru/upload/iblock/7f6/7f642199d7f05252f9209e534004f4d6.pdf (дата обращения 06.02.2026).

4. Иванова Е. В. Логомифия текстов религиозной мифологии массовой культуры // Язык и религия : Тезисы докладов международной научной конференции, Екатеринбург, 15–17 сентября 2021 года / ответственный редактор Т. В. Ицкович. Екатеринбург: ООО Издательский Дом «Ажур», 2021. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/100604 (дата обращения 06.02.2026).

5. Концепция развития воспитания в Российской Федерации до 2030 г. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tspk-mo.ru/storage/app/uploads/public/677/f92/32d/677f9232dbf5d315262788.pdf (дата обращения: 06.02.2026).

6. Маленкова Л. И. Классный руководитель (воспитатель) : педагогические основы и методика деятельности. Краткое руководство по организации воспитательного процесса с использованием тетради классного воспитателя. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2020. URL: https://znanium.ru/catalog/document?id=461080 (дата обращения 06.02.2026).

7. Педагогика: теория и методика воспитательной работы : учебное пособие для обучающихся по УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки по дисциплинам «Теории и технологии обучения и воспитания», «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся», «Теория и технология организации воспитательных практик», «Педагогика», «Профессиональное воспитание», «Этические основы духовно-нравственного-воспитания-личности». URL: https://znanium.ru/catalog/document?id=429165 (дата обращения 06.02.2026).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минпросвещения России № 287 от

31.05.2021. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 06.02.2026).

9. Юрина С. Ю., Гунькина Л. С. Роль классного руководителя в воспитании культуры речи у учащихся // Человек и общество: история и современность : сборник научных трудов. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-klassnogo-rukovoditelya-v-formirovanii-lichnosti-shkolnikov (дата обращения 06.02.2026).

Самчук М.А. Формы и методы работы классного руководителя по приобщению учащихся к культурным ценностям

Аннотация. Статья систематизирует современные формы и методы приобщения школьников к культурным ценностям через системную работу классного руководителя. Обоснована авторская концепция «Культурного атласа класса» как годовой программы воспитательной деятельности.

Ключевые слова: классный руководитель, культурные ценности, воспитательная работа, формы воспитания, методы, ФГОС, цифровая педагогика.

Samchuk M.A. Forms and Methods of Class Teacher's Educational Activity in Introducing Students to Cultural Values

Abstract. The article systematizes contemporary forms and methods of introducing schoolchildren to cultural values through systematic class teacher work. The original «Class Cultural Atlas» concept as an annual educational program is substantiated.

Keywords: class teacher, cultural values, educational activity, educational forms, methods, Federal State Educational Standard, digital pedagogy.

Елена Валериевна Соловцова

г. Горловка, Россия

УДК 316.74:791.4

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В современном обществе особую актуальность приобретает задача формирования системы ценностей у молодого поколения. Отечественный кинематограф, являясь мощным и доступным средством воздействия на сознание и эмоциональную сферу личности, обладает значительным потенциалом в этом направлении.

Просмотр фильмов, посвященных ключевым историческим событиям, способствует укреплению национального самосознания, а «интеграция киноискусства в эстетическое образование молодого поколения направлена на эстетическое, аксиологическое, нравственно-моральное, патриотическое, гражданское, этнокультурное воспитание» [1].

Советский и российский кинематограф является важным хранителем и транслятором исторической памяти народа. Например, фильмы о Великой Отечественной войне стали не просто произведениями искусства, но и действенным инструментом сохранения памяти о народном подвиге, формируя у молодого поколения чувство гордости за предков и осознание цены мира.

Сюжеты многих отечественных фильмов затрагивают вечные темы: противостояние добра и зла, предательство и верность, долг и честь. Эти картины мотивируют к самоанализу, побуждают к формированию собственной ценностной системы. Отечественное кино часто демонстрирует уникальные черты национального характера: стойкость, духовность, самоотверженность, стремление к справедливости, а образы героев, мужественно преодолевающих жизненные трудности, служат примером для подражания. Осмысление этих качеств помогает студентам глубже осознать свою национальную самобытность

и гордость за страну. Классика отечественного кинематографа, такая как «А зори здесь тихие…», «Они сражались за Родину», «В бой идут одни “старики”», ярко демонстрирует верность долгу, готовность к самопожертвованию и идеалы мужества.

Гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование у молодежи чувства гордости за свою страну, уважения к ее истории и культуре, готовности к служению Родине. Отечественный кинематограф успешно решает эти задачи. Исторические фильмы, основанные на реальных событиях (например, «Т-34», «Сталинград», «Судьба человека», «Дорога на Берлин», «28 панфиловцев», «Битва за Севастополь»), помогают студентам глубже понять прошлое родной страны, ее победы и трагедии, «патриотические идеалы, отраженные в искусстве и воспринятые личностью, становятся как бы частью биографии, сохраняются в сознании» [2, с. 36]. Они позволяют увидеть подвиги предков, оценить значение их борьбы за свободу и независимость.

Фильмы, показывающие сплоченность народа в трудные времена, преодоление внутренних разногласий ради общей цели, формируют понимание важности национального единства: через образы героев и сюжеты, отражающие национальный характер и менталитет, студенты могут лучше понять, что значит быть гражданином своей страны, частью ее истории и культуры.

Грамотное использование кинематографа в воспитательных целях предполагает не только демонстрацию героического, но и развитие критического мышления. Русское кино, в том числе и современное, часто поднимает сложные социальные и исторические проблемы, побуждая зрителя к их осмыслению, к поиску ответов на дискуссионные вопросы. Это развивает способность студентов к анализу информации, умению формировать собственное аргументированное мнение, что является важным аспектом гражданской зрелости. Именно поэтому считаем актуальным включение в учебные программы художественных фильмов, раскрывающих особенности национальных культур и направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции [3].

Среди эффективных форм работы, позволяющих реализовать воспитательный потенциал отечественного кинематографа, можно выделить следующие: организация регулярных просмотров значимых отечественных фильмов с последующим обсуждением их содержания, нравственных и гражданских аспектов; использование кинофрагментов в качестве дополнений к лекционным и семинарским занятиям по истории, культурологии, философии, литературе, иностранным языкам; проведение кинофестивалей, конкурсов, рецензий, аннотаций, эссе к фильму.

Важно отметить, что не все современные фильмы обладают явным воспитательным потенциалом, поэтому крайне важен тщательный отбор киноматериалов, при котором во внимание принимаются возможные тенденции коммерциализации и ориентации на зрелищность в ущерб содержанию.

Систематическое включение кино в образовательный процесс, грамотная методология и осознанный отбор материалов позволят не только обогатить образование, но и воспитать ответственных граждан, достойных наследников великого прошлого. Отечественный кинематограф способен формировать ценностные ориентации, транслировать культурно-историческое наследие и воспитывать чувство сопричастности к своей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дункевич С. Г., Сомов М. В. Роль искусства в эстетическом образовании молодежи. – Текст: электронный // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10. С. 90–94. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kinoiskusstva-v-esteticheskom-obrazovanii-molodezhi (дата обращения: 07.02.2026).

2. Капустин В. В. Опыт исследования современного кино и его роль в патриотическом воспитании граждан России. – Текст: электронный // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-sovremennogo-kino-i-ego-rol-v-patrioticheskom-vospitanii-grazhdan-rossii (дата обращения: 07.02.2026).

3. Соловцова Е. В. Цифровые технологии как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции. – Текст: электронный // Векторы педагогического образования. 2025. № 5. С. 166–173. URL: https://cx41761.tmweb.ru/images/00%20Document%20GIFL/Sborniki/Векторы_пед_образования/Векторы_вып_5.pdf (дата обращения: 08.02.2026).

Соловцова Е. В. Отечественный кинематограф как средство духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи

Аннотация. В работе исследуется потенциал отечественного кинематографа в формировании духовно-нравственных ценностей и гражданско-патриотического сознания современной студенческой молодежи. Анализируются механизмы воздействия киноискусства на мировоззрение молодых людей. Обосновывается необходимость комплексного подхода к использованию кинематографических произведений в образовательном процессе вузов.

Ключевые слова: кинематограф, духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, студенческая молодежь, ценности.

Solovtsova E. V. National cinematography as a means of spiritual, moral and civic-patriotic education of students

Abstract. The paper deals with the potential of Russian cinema in the formation of spiritual and moral values and civic-patriotic consciousness of modern students. The author analyzes the mechanisms of the influence of cinematography on the worldview of young people. The necessity of an integrated approach to the use of cinematographic works in the educational process of universities is substantiated.

Keywords: cinematography, spiritual and moral education, civic and patriotic education, student youth, values.

Анастасия Максимовна Черкасова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.017.4

УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЛОЧЕННОСТИ

Актуальность рассматриваемой нами проблемы заключается в том, что в современном образовательном процессе ученический коллектив занимает центральное место, выступая не только как среда для передачи знаний, но и как важнейший фактор формирования личности, ее социализации, ценностных ориентаций и умения взаимодействовать с окружающим миром.

Цель публикации состоит в том, чтобы теоретически обосновать роль ученического коллектива как ключевого фактора развития личности, проанализировать сущность и значение сплоченности как показателя зрелости коллектива, а также раскрыть основные направления содержательной деятельности, способствующей всестороннему развитию учащихся.

Коллектив – это группа людей, объединенных общей деятельностью, целями, интересами и потребностями. А. С. Макаренко определял коллектив как «социальный живой организм» с взаимозависимостью, полномочиями, ответственностью и четкой структурой.

Ключевым показателем зрелости коллектива является его сплоченность, А. О. Быкова определяет сплоченность как «устойчивость коллектива, выраженную в заинтересованности ее членов в дальнейшем ее существовании и развитии, и достижении общих целей». Сплоченность проявляется в способности работать в команде, оказывать поддержку, проявлять уважение и конструктивно разрешать возникающие конфликты. Именно сплоченный коллектив создает психологически безопасную среду, необходимую для личностного роста каждого ученика. [2]. Содержательная деятельность ученического коллектива охватывает образовательную, общественно полезную,

культурно-массовую и досуговую сферы, направлена на всестороннее развитие учащихся и их социальную активность. Она включает:

1. **Учебно-познавательную деятельность:** применение современных методик, индивидуальная и групповая работа, стимулирование познавательной активности для успешного усвоения материала и формирования ответственного отношения к учебе [1].

2. **Внеклассную и общественно полезную деятельность**, включающую организацию тематических мероприятий, шефскую помощь, образовательные экскурсии и участие в социальных проектах. Как отмечает Н. В. Щербина, эта деятельность расширяет кругозор учащихся, развивает их инициативу и гражданскую позицию [4].

3. **Игровую и досуговую деятельность**, включающую конкурсы, игры и соревнования, которые учат подростков преодолевать трудности, развивать волевые качества и совершенствовать навыки общения и сотрудничества [4].

Содержательная деятельность ученического коллектива направлена на воспитание личности, способной к самостоятельному мышлению, креативному решению задач, инициативе и лидерству. Она формирует социально активную, творческую и объединенную группу, где развиваются ответственность, дисциплинированность, гражданственность и уважение к нормам. Воспитание личности в коллективе, с опорой на общественное мнение и ценностные ориентиры, способствует формированию интеллектуалов, творцов, организаторов и лидеров [3].

Структура ученического коллектива имеет внешние (физическое пространство, организация образовательного процесса) и внутренние (психоэмоциональный климат, ценностные ориентации, межличностные отношения) аспекты.

Важно осознавать, что коллектив не формируется спонтанно. Его создание – это последовательный процесс, от случайного объединения до сплоченной группы, где каждый участник ощущает свою значимость. Педагог играет ключевую роль в этом процессе, направляя, вдохновляя и создавая

условия для сотрудничества и взаимоуважения. Л. С. Выготский подчеркивал важность организованного социального окружения для развития личности, и роль педагога

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, следует заключить, что ученический коллектив является динамичной социальной структурой, где целенаправленно формируется личность. Сплоченность, содержательная деятельность, четкие цели и структура определяют эффективность коллектива и его способность создавать благоприятную среду для развития. Создание и поддержание такого коллектива – важная задача школы, требующая от педагогов профессионализма, понимания психологии учащихся и умения мотивировать их на совместную деятельность, формируя ценности гражданственности, ответственности и готовности к активной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшкова О. В., Буданова А. А., Жмурко Г .П., Кабанова Е. Г. Комбинированное обучение и систематическая работа студентов Текст: электронный. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/kombinirovannoe-obuchenie-i-sistematicheskaya-rabota-studentov/viewer (дата обращения: 02.02.2026).
2. Быкова А. О., Истомина С. В. Формирование сплоченности классного коллектива младших школьников // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. 2024. № 1 (3). URL : https://uzshspu.ru/journal/article/view/178 (дата обращения: 09.02.2026).
3. Цикунова И. Ф. Особенности формирования коллектива в начальной школе. Текст: электронный URL : https://multiurok.ru/blog/osobennosti-formirovaniia-kollektiva-v-nachalnoi-shkole.html (дата обращения: 02.02.2026).
4. Щербинина С. В. Роль внеклассных мероприятий в воспитании и развитии личности ребенка. Текст: электронный. URL : https://solncesvet.ru/magazine_work/70697/ (дата обращения 02.02.2026).

Черкасова А. М. Ученический коллектив как фактор развития личности: теоретические аспекты сплоченности

Аннотация. В данной публикации рассматривается ученический коллектив как важный фактор развития личности в современном образовательном процессе. Анализируется сущность понятия «коллектив», определяются ключевые факторы его сплоченности. Особое внимание уделяется роли педагога в создании и поддержании сплоченного ученического коллектива.

Ключевые слова: ученический коллектив, развитие личности, сплоченность, образовательный процесс, деятельность, структура, педагог.

Cherkasova A. M. Student group as a factor in personality development: theoretical aspects of cohesion

Abstract. This article examines the student collective as an important factor in personality development in the modern educational process. The essence of the concept of «collective» is analyzed, and the key factors of its cohesion are identified. Particular attention is paid to the role of the teacher in creating and maintaining a cohesive student collective.

Keywords: student collective, personality development, cohesion, educational process, activity, structure, teacher.

Мария Андреевна Шведчикова

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов Д. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.032

ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ И РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОМАНДНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях современного образования особую актуальность приобретает проблема развития у школьников лидерских качеств, обеспечивающих их готовность к активному социальному взаимодействию, принятию

ответственности и самостоятельному принятию решений. Современное общество предъявляет высокие требования к личности, способной эффективно работать в коллективе, проявлять инициативу, организовывать совместную деятельность и брать на себя ответственность за общий результат. В связи с этим образовательный процесс должен быть ориентирован не только на усвоение знаний, но и на развитие социально значимых личностных качеств, к числу которых относятся лидерские качества.

Особое место в решении данной задачи занимает командная спортивная деятельность, обладающая высоким педагогическим потенциалом. В отличие от индивидуальных форм активности, командные виды спорта предполагают постоянное взаимодействие участников, необходимость координации действий, распределения ролей и совместного преодоления трудностей [3]. В таких условиях лидерство проявляется не только как формальный статус, но и как совокупность личностных и социально-поведенческих характеристик, реализующихся в процессе совместной деятельности.

Целью статьи является анализ влияния командной спортивной деятельности на развитие лидерских качеств школьников и выявление педагогических условий, способствующих их формированию.

Исследование влияния командной спортивной деятельности на развитие лидерских качеств школьников является актуальным в условиях современного общества, где система образования ориентирована не только на усвоение знаний, но и на формирование личностных и социальных компетенций. Одной из важнейших таких компетенций является лидерство, включающее инициативность, ответственность, способность организовывать совместную деятельность и влиять на сверстников [5]. Командные виды спорта создают естественную среду для проявления и развития этих качеств, поскольку предполагают взаимодействие в группе, распределение ролей, подчинение правилам и совместную ответственность за результат [2; 4].

Несмотря на распространенное мнение о положительном влиянии спорта на личностное развитие ребенка, научные данные, раскрывающие механизмы

формирования лидерских качеств именно в условиях командной спортивной деятельности, остаются недостаточно систематизированными, особенно применительно к школьному возрасту [1].

Опытно-исследовательская работа была направлена на изучение уровня развития лидерских качеств школьников и разработку педагогических условий, способствующих их целенаправленному формированию в процессе командной спортивной деятельности. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 41 с углубленным изучением отдельных предметов городского округа Горловка», в котором принимали участие 30 обучающихся в возрасте 12–13 лет, систематически занимающихся командными видами спорта. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что младший подростковый возраст является сенситивным периодом для развития коммуникативных умений, социальной активности и лидерских проявлений.

На начальном этапе исследования была проведена первичная диагностика, направленная на выявление исходного уровня сформированности лидерских качеств школьников. Использование комплекса диагностических методик позволило рассмотреть лидерство как многокомпонентное образование, включающее личностные, коммуникативные, организаторские и социальные аспекты. В ходе диагностики были получены данные о выраженности лидерских способностей, уровне развития коммуникативных и организаторских склонностей, а также о положении обучающихся в системе межличностных отношений спортивной команды.

Результаты диагностики лидерских способностей представлены в таблице 1.

Уровень развития лидерских способностей школьников

Таблица 1

Уровень	**Количество человек**	**%**
Высокий	8	26,7

Средний	16	53,3
Низкий	6	20,0

Анализ данных показывает, что у большинства школьников лидерские способности сформированы на среднем уровне. Это свидетельствует о наличии потенциальных возможностей для проявления лидерства, однако данные качества характеризуются недостаточной устойчивостью и зависят от конкретной ситуации взаимодействия. Наличие группы обучающихся с низким уровнем лидерских способностей указывает на необходимость целенаправленной педагогической поддержки и создания условий для активного включения данных школьников в коллективную деятельность.

Исследования, связанные с выявлением коммуникативных и организаторских способностей, показали следующие результаты. Данные представлены в таблице 2.

Уровень развития коммуникативных и организаторских способностей школьников

Таблица 2

Уровень	**Коммуникативные способности, %**	**Организаторские способности, %**
Высокий	33,3	30,0
Средний	46,7	50,0
Низкий	20,0	20,0

Полученный результат свидетельствует о том, что у значительной части школьников коммуникативные и организаторские способности развиты на среднем уровне. Это означает, что обучающиеся способны к взаимодействию в команде, однако испытывают затруднения в организации совместной деятельности, распределении ролей и координации действий участников. Недостаточная выраженность данных качеств ограничивает возможности

полноценного проявления лидерства и снижает эффективность командного взаимодействия.

С целью изучения особенностей межличностных отношений в спортивной команде было проведено социометрическое исследование. Его результаты представлены в таблице 3.

Социометрический статус школьников в спортивной команде

Таблица 3

Статус	**Количество человек**	**%**
Лидеры	5	16,7
Предпочитаемые	12	40,0
Принятые	9	30,0
Изолированные	4	13,3

Полученные результаты показывают, что лишь небольшая часть школьников занимает устойчивые лидерские позиции в коллективе. Наличие группы изолированных участников свидетельствует о недостаточной включенности отдельных обучающихся в командную деятельность, что может негативно отражаться на уровне сплоченности команды и эффективности совместной работы. Данные обстоятельства усиливают значимость педагогического вмешательства, направленного на развитие лидерских качеств и улучшение межличностных отношений в спортивной группе.

Результаты констатирующего этапа исследования послужили основанием для разработки формирующего этапа опытно-исследовательской работы. Формирующая работа была ориентирована на создание педагогических условий, обеспечивающих активное включение школьников в командную спортивную деятельность и стимулирующих проявление лидерских качеств. Особое внимание уделялось формированию развивающей спортивной среды,

характеризующейся атмосферой сотрудничества, взаимной поддержки и ответственности за общий результат.

В процессе формирующей работы использовались разнообразные формы командной спортивной деятельности, включающие групповые игровые упражнения, тактические задания, мини-соревнования и элементы ротации лидерских ролей. Это позволило каждому школьнику попробовать себя в роли организатора, капитана или инициатора совместных действий, что способствовало развитию уверенности в себе и снижению страха ответственности.

Значимым компонентом формирующего этапа стало педагогическое сопровождение, включающее систематическое наблюдение за проявлениями лидерских качеств, поддержку инициативы обучающихся и проведение рефлексивных обсуждений. В ходе таких обсуждений школьники анализировали результаты совместной деятельности, осознавали вклад каждого участника и учились конструктивному взаимодействию. Особое внимание уделялось индивидуальной поддержке обучающихся, испытывающих трудности в проявлении активности и инициативы.

Взаимодействие с семьями школьников рассматривалось как дополнительное условие повышения эффективности работы по развитию лидерских качеств. Родителям предоставлялись рекомендации, направленные на поддержку самостоятельности детей, поощрение инициативы и ответственности в повседневной жизни, что способствовало согласованию воспитательных воздействий школы и семьи.

Таким образом, опытно-исследовательская работа показала, что развитие лидерских качеств школьников в процессе командной спортивной деятельности является сложным и многоаспектным процессом, требующим системного педагогического подхода. Командная спортивная деятельность при целенаправленной организации и педагогическом сопровождении выступает эффективным средством формирования инициативности, ответственности,

коммуникативных и организаторских умений, а также способствует развитию социально активной и ответственной личности школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ащеулов А. В. Туманян К. В., Лукьяненко О. В. Варианты лидерства в различных физкультурно-спортивных организациях // Лидерство и менеджмент. 2023. Т. 10. № 1. С. 285–296.
2. Джамгаров Т. Т., Румянцева В. И. Лидерство в спорте. М. : Физкультура и спорт, 1983. 80 с.
3. Козлов А. В., Турченкова Г. В. Теоретические аспекты сущности лидера в игровых видах спорта. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2014. № 6 (65). С. 846-848. – URL: https://moluch.ru/archive/65/10734 (дата обращения: 21.02.2025).
4. Социально-психологический феномен лидерства в спортивных командах. Текст: электронный. URL:: http://www.ipages.ru/index.php ?ref_item_id=16658&ref_dl=1 (дата обращения: 21.02.2025).
5. Топышев О. П. Теория и практика лидерства в спортивной команде // Сборник трудов ученых РГАФК. М., 2000. 149 с.

Шведчикова М. А. Диагностика проявлений и развитие лидерских качеств школьников в процессе командной спортивной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития лидерских качеств школьников в процессе командной спортивной деятельности. Приводятся результаты анализа уровня сформированности лидерских качеств у школьников. На основе опытно-исследовательской работы обоснована необходимость целенаправленного педагогического сопровождения командной спортивной деятельности. Показаны способы развития лидерских качеств у школьников в процессе командной спортивной деятельности.

Ключевые слова: лидерские качества, школьники, командная спортивная деятельность, педагогические условия, диагностика, экспериментальная работа.

Shvedchikova M. A. Diagnosis of manifestations and development of leadership qualities of schoolchildren in the process of team sports activities

Abstract. The article discusses the problem of developing leadership qualities in schoolchildren in the process of team sports activities. The results of the analysis of the level of formation of leadership qualities in schoolchildren are presented. Based on the experimental research, the necessity of purposeful pedagogical support for team sports activities is substantiated. The ways of developing leadership qualities in schoolchildren in the process of team sports activities are shown.

Keywords: leadership qualities, schoolchildren, team sports activities, pedagogical conditions, diagnostics, experimental research.

Захар Дмитриевич Ющенко

г. Москва, Россия

УДК 37.017.93

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Проблема духовно-нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что воспитанию духовности было уделено немало внимания. Воспитание у подрастающего поколения россиян устойчивых нравственных убеждений на основе традиционных, исторических, духовных, культурных ценностей стоит в ряду главных задач образовательных учреждений.

Во время глобальной цифровизации проблема духовно-нравственного воспитания должна решаться путем эффективной работы образовательных организаций и путем последовательной организации процесса воспитания [7]. Сложность данного вопроса обусловлена вмешательством средств массовой информации и интернет-пространств, в связи с тем, что у молодежи меняются ценностные установки и неправильное видение жизненных планов. Данная

проблема с годами превышает проблему демографии, что является главной составляющей жизнеспособности государства. Исходя из изменений интересов современного общества, необходимо время от времени совершенствовать программу работы по духовно-нравственному воспитанию, которая опровергнет обратную сторону негативного влияния извне и покажет мир с лучшей стороны.

Результаты проведенного научного поиска позволяют утверждать, что про духовно-нравственное воспитание и формирование ценностных установок современного общества существует достаточно много исследований и экспериментов ученых, в которых видно, какими способами и методами выявляются ценностные установки и с чем нужно работать.

Среди работ, посвященных заявленной проблематике, следует отметить статью Андреевой Е. Н., Ратнер А. В., Глухих П. Л. «Изменение ценностных установок модернизируемого общества», в которой авторы отмечают, что в наше время у людей изменились ценности на потребительские, что говорит о вседозволенности и свободе действий, меняется понимание смысла жизни. В связи с этим ученые разработали модель оценки и математический анализ, который доказывает теорию. Исследование ученых показывает, как социокультурные ценности синтезируют ценностные предпочтения современной молодежи. Известно, что именно в условиях социокультурной среды сохраняются традиционные ценности народа, культура, которая передается из поколения в поколение [2, с. 89-90].

Нравственность, по мнению С. Ю. Дивногорцевой, – это внешнее проявление духовности личности как механизма его реализации в отношениях с внешним миром и другими людьми [3].

Нравственное воспитание представляет собой целенаправленный и системный процесс, ориентированный на усвоение личностью общечеловеческих и профессионально-этических ценностей, формирование морального сознания, развитие способности к нравственному выбору и ответственному поведению. В контексте профессионального образования этот

процесс приобретает специфическую окраску, интегрируя общегражданские ценности с нормами и идеалами будущей профессиональной деятельности.

Нравственное воспитание студентов технического колледжа является одним из важнейших компонентов становления и развития будущих рабочих и специалистов. Нравственные понятия и убеждения формируются в процессе разнообразной деятельности студентов. При этом вырабатываются поведенческие навыки, формируются волевые черты характера, принципиальность, целеустремленность, активность, умение преодолевать трудности. Задача мастера профессионального обучения – формирование у будущих рабочих и специалистов нравственных качеств. Нравственное воспитание осуществляется в учебно-воспитательном процессе, в условиях которого происходит формирование профессиональных компетенций, нравственных взглядов и убеждений [8].

Главная цель воспитательной работы в колледже формулируется как создание оптимальных условий для становления высоконравственного, духовно развитого, социально активного и компетентного гражданина России. Нравственное воспитание студентов технического колледжа перестает быть периферийной, факультативной задачей. Оно становится стратегическим компонентом образовательной парадигмы и требует глубокого, системного педагогического анализа. Для технического колледжа эта цель конкретизируется: необходимо не только дать студенту профессиональные знания, но и создать условия для развития личности, научить будущего специалиста технологиям самоорганизации, этическим нормам и правилам поведения, определяемым его нравственными качествами. Воспитание призвано сформировать модель «личность – гражданин – специалист», где нравственные принципы являются фундаментом профессиональной идентичности.

Педагогический анализ необходимо начинать с понимания объекта воспитания. Студент технического колледжа – это, как правило, молодой человек, для которого основной и явной целью обучения является приобретение практических знаний и навыков для успешной трудовой деятельности. В отличие

от гуманитарных учебных заведений, где сама специфика дисциплин (история, литература, философия) носит воспитывающий характер, в техническом колледже гуманитарный компонент часто редуцирован. Также стоит отметить возраст обучающихся 15–20 лет. В данном возрасте происходит период интенсивного мировоззренческого поиска, который при отсутствии должного педагогического сопровождения может привести к негативным последствиям: уходу от реальности в виртуальный мир или девиантные формы поведения, ощущению отчужденности и ненужности. Студенту жизненно необходим «опыт успеха» и если он не приобретает его в учебной и социальной деятельности в колледже, его шансы на успех в жизни снижаются. Это требует от педагогического коллектива особых, специально организованных условий для нравственного развития.

Исследовательский поиск показал, что для многих студентов технических специальностей характерны определенные коммуникативные трудности, неумение понять другого, что мешает не только интеграции в коллектив, но и эффективному освоению знаний, построенных на взаимодействии. Следовательно, система нравственного воспитания должна компенсировать эти особенности через развитие навыков общения, сотрудничества и личной ответственности [1].

Как показал анализ научных исследований, несмотря на понимание важности воспитания, его практическая реализация в технических колледжах сталкивается с рядом системных и социокультурных проблем. В настоящее время общество переживает ценностный кризис, который напрямую отражается на молодежи. Исследователи констатируют «духовный кризис» российской молодежи, обусловленный деструктивными явлениями в политике, экономике и социальной сфере. Выделим основные негативные тенденции:

– доминирование культа материального успеха, вещей и денег, где трудолюбие, коллективизм, служение обществу зачастую воспринимаются как пережитки прошлого; ослабевает воспитательная роль семьи, а колледж не всегда успевает адаптировать формы и методы работы к быстро меняющейся

реальности. К внутренним проблемам организации воспитательного процесса можно отнести:

– вторичность воспитания, где в погоне за показателями успеваемости и освоения профессиональных модулей воспитательная работа часто формализуется, сводясь к набору обязательных мероприятий;

– разрыв между образованием и воспитанием, где в обучении преобладает прагматический подход, при котором знания даются в отрыве от их нравственного контекста и смысла.

Ключевые проблемы нравственного воспитания студентов в техническом колледже

Таблица

Сфера проблемы	**Конкретные проявления**	**Возможные последствия для студента**
Социокультурная	Ценностный вакуум, прагматизм, информационная агрессия	Социальная пассивность, потребительская позиция
Организационно-педагогическая	Формализация воспитания, кадровые проблемы, разрыв с образовательным процессом	Восприятие нравственности как внешней, навязанной нормы; отсутствие навыков этического выбора в профессиональной сфере
Психологическая	Возрастной кризис идентичности, потребность в самореализации	Низкая самооценка, уход от ответственности, девиантное поведение

Преодоление обозначенных ключевых проблем нравственного воспитания студентов (Табл.) требует построения целостной воспитательной системы, интегрированной в образовательный процесс технического колледжа. Воспитательная работа должна быть всесторонней и охватывать не только интеллектуальное и культурное развитие, но и заниматься воспитанием нравственных отношений в формировании системы ценностей, основанных на созидании и коллективном уважении, а также формировании гордости за Родину и ответственности за ее будущее [6, с. 113].

Установлено, что эффективность нравственного воспитания студентов технического колледжа зависит от разнообразия форм, которые можно разделить на несколько групп:

1. Традиционные массовые формы – включают тематические классные часы, лекции, беседы, встречи с интересными людьми, наставниками, ветеранами и др.

2. Культурно-досуговые и творческие формы – предполагают организацию праздников (День знаний, День Победы), конкурсов, фестивалей, КВН, работа творческих студий и кружков и др.

3. Социально-проектная и волонтерская деятельность – ориентирована на участие в социальных проектах, помощь нуждающимся, экологические акции, как наиболее эффективный путь для формирования активной гражданской позиции и эмпатии.

4. Профессионально-ориентированные формы – предполагают проведение дискуссий на профессионально-этические темы, таких как ответственность инженера за безопасность или встречи с выдающимися представителями профессии, экскурсии на предприятия и др.

5. Информационно-медийные формы – предполагают создание студенческих газет, радио- или видео-точки в колледже, ведение тематических групп в социальных сетях для обсуждения нравственных дилемм.

Решающая роль в нравственном воспитании студентов технического колледжа также принадлежит педагогу, педагогическая деятельность которого

будет результативной при соблюдении двух групп условий, а именно владение личными качествами и профессиональными умениями. Преподаватель специальных дисциплин обладает уникальной возможностью насыщать техническое содержание этическим смыслом. Объясняя принципы конструирования, безопасности или экологической эффективности, он раскрывает их социальные и нравственные последствия. Например, тема надежности механизма перестает быть сугубо инженерной задачей, когда обсуждается как ответственность конструктора за жизнь и благополучие людей.

Проанализированные исследования подчеркивают важность и необходимость отметить, что профессиональная компетентность педагога неотделима от этической рефлексии.

Все вышеуказанное аккумулируется в определении ученого Н. А. Иванищевой, которая утверждает, что на формирование профессионально-нравственной позиции будущего специалиста оказывают влияние внешние условия жизнедеятельности, но определяющими, на наш взгляд, являются внутренние состояния, связанные с индивидуально-психологическими качествами личности, ее позитивным восприятием жизни, уровнем удовлетворенности основных потребностей, доминирующими нравственными установками, ценностями и смысложизненными ориентациями [5].

Таким образом, нравственное воспитание студентов технического колледжа является не дополнительной или факультативной, а системообразующей задачей современного профессионального образования. Формирование квалифицированного специалиста невозможно без параллельного развития в нем нравственно зрелой личности, способной не только компетентно выполнять трудовые функции, но и нести ответственность за последствия своей профессиональной деятельности, выстраивать гармоничные отношения в коллективе и обществе. Специфика технического колледжа, связанная с особенностями контингента студентов и содержания образования, требует не ослабления, а целенаправленной адаптации воспитательной работы. Преодоление существующих социокультурных и

организационных проблем возможно через построение целостной воспитательной системы, основанной на принципах гуманизации и социального взаимодействия. Ключевыми элементами такой системы должны стать: интеграция нравственного компонента в профессионально-предметные области, широкое использование активных и проектных форм работы, создание в колледже поддерживающей социально-психологической среды и, что наиболее важно, – личностная и профессиональная готовность самого педагога быть проводником нравственных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. Н., Ратнер А. В., Глухих П. Л. Изменение ценностных установок модернизируемого общества // Ценности и смысл. 2014. С. 89–101.
2. Бардина Е. В. Духовно-нравственное развитие и воспитание студентов в профессиональном образовании. URL: https://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2023-02-12-2000 (дата обращения: 02.02.2026).
3. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях образовательного учреждения: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2022. 52 с.
4. Дмитриева С. Н., Ларионова А. Я. Проектирование программы духовно-нравственного воспитания студентов педагогического колледжа // Проблемы современного педагогического образования. 2024. С. 127–129.
5. Иванищева Н. А. Формирование профессионально-нравственной позиции будущих специалистов в условиях высшей школы // Инновации в образовании.2025. № 10. С. 89–98.
6. Кочемасова Л. А. Формирование общероссийской гражданской идентичности студентов в воспитательной среде вуза // Социальная педагогика: теория и практика профессиональной подготовки: материалы XXVIII Социально-педагогических чтений, посвященных памяти Л. В. Мардахаева (21 марта 2025 г. Москва) / под ред. В. Н. Феофанова. М. : Изд-во РГСУ, 2025. С. 107–121.

7. Кузнецов В. В. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-нравственному воспитанию // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 21–32.

8. Маркова С. М., Зиновьев О. А., Уракова М. Н. Нравственное воспитание обучающихся среднего профессионального образования в процессе практической подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2021. С.133–135.

9. Мирошникова Т. Г. Нравственное воспитание студентов в современном техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 2006. 20 с. Текст: электронный. URL: https://www.dissercat.com/content/nravstvennoe-vospitanie-studentov-v-sovremennom-tekhnicheskom-vuze (дата обращения: 02.02.2026).

Ющенко З. Д. Нравственное воспитание студентов технического колледжа как предмет педагогического анализа

Аннотация. Статья посвящена педагогическому анализу актуальной проблемы нравственного воспитания студентов в системе среднего профессионального образования. Рассматривается специфика контингента технического колледжа и современные социокультурные вызовы, осложняющие воспитательный процесс. Автор выявляет ключевые противоречия и проблемы, а также предлагает практико-ориентированную модель и условия эффективной интеграции нравственного компонента в образовательную среду технического колледжа. Делается вывод о стратегической важности целостного подхода к формированию будущего специалиста как личности, сочетающей профессиональную компетентность с моральной зрелостью и гражданской ответственностью.

Ключевые слова: нравственное воспитание, технический колледж, профессиональное образование, педагогический анализ, ценности, воспитательная система, духовно-нравственное воспитание.

Yushchenko Z. D. Moral education of students of a technical college as a subject of pedagogical analysis

Abstract. This article examines the pedagogical challenge of moral development in students in secondary vocational education. It examines the specific characteristics of technical college students and the contemporary sociocultural challenges that complicate the educational process. The author identifies key contradictions and problems and proposes a practice-oriented model and conditions for the effective integration of a moral component into the educational environment of a technical college. A conclusion is drawn regarding the strategic importance of a holistic approach to developing future specialists as individuals who combine professional competence with moral maturity and civic responsibility.

Keywords: moral education, technical college, vocational education, pedagogical analysis, values, educational system, spiritual and moral education.

ОПЫТ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ И ВОЖАТСКИХ ПРАКТИК, ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Валентин Николаевич Алфимов

г. Горловка, Россия

УДК 378:159

КОНСТРУКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО УНИВЕРСИТЕТА И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВОСПИТАНИИ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Одаренные дети и молодежь России сегодня решают многочисленные задачи, связанные с технологическим развитием страны (например, школьники и студенты успешно разрабатывают беспилотные летательные аппараты, роботизированные системы для бойцов специальной военной операции и т. д.). Этому в немалой степени способствует раскрытие социально-психологических и духовных ресурсов молодых людей, которое дает возможность реализовать свой потенциал на пользу страны. Особенно от юных талантов требуется опыт духовной деятельности, способность к открытию смыслов и обретению этих смыслов другими людьми. Поэтому проблема воспитания моральных ценностей одаренной личности приобретает все большую актуальность.

Тему воспитания одаренных детей разрабатывали ученые всего мира. Свой вклад внесли и российские ученые: Д. Богоявленская, А. Брушлинский, В. Давыдов, Я. Пономарев, А. Савенков, Д. Эльконин, В. Юркевич и др. Однако, несмотря на многочисленные теоретические и практические исследования, значительные методические наработки, в этом направлении остаются пробелы, вызванные сложностью предмета изучения. Исследователи справедливо полагают, что в процессе социализации одаренный ребенок, испытывая на себе воздействие разных факторов риска (стресса, эмоциональной незрелости, выраженности поведенческих и эмоционально-волевых нарушений, тревожности в ситуациях межличностного взаимодействия), не всегда способен

выбирать в своей практической деятельности путь добра. Как результат – неуспешность социальных контактов со сверстниками, родителями, педагогами. Эти факты также подтверждают актуальность обращения к проблеме воспитания моральных ценностей и этического образования одаренных детей и молодежи.

Воспитание моральных ценностей требует раскрытия духовно-творческого потенциала одаренной личности как характерного свойства индивида, определяющего меру его возможностей в творческом самоосуществлении, саморазвитии и самореализации на основе нравственных ценностей. Нельзя не согласиться, что «одаренность – это открытие человеком в себе духовной жизни и способность творчески, т.е. самостоятельно и выразительно проявить свой внутренний мир» [5, с. 207]. Ученые также считают, что, раскрывая одаренность ребенка, надо в первую очередь сопровождать и даже опережать нравственное его развитие перед развитием его таланта. Это обеспечит развитие проявляющихся у ребенка задатков одаренности в соответствии с нравственными нормами человечества в конкретном историческом пространстве.

Воспитание моральных ценностей юных дарований не заканчивается в школе, а может и должно иметь продолжение в дальнейшем, например, в колледже или университете. Усилить эффективность воспитания может разработка и реализация условий, влияющих на процесс формирования у одаренной личности духовно-нравственных ценностей. Анализ опыта показал, что наиболее оптимальным условием выступает объединение усилий школ и университетов, расширяющее культурное пространство талантливой личности. Это способствует непрерывности развития ее одаренности и формированию моральных ценностей. Эффективным вариантом содержания такого объединения нам представляется конструктивное партнерство.

Цель статьи состоит в раскрытии роли конструктивного партнерства профильных классов и университета в условиях непрерывного воспитания моральных ценностей одаренной школьной молодежи – будущих студентов.

Конструктивное партнерство предполагает обмен опытом, ресурсами и знаниями между различными участниками образовательного процесса. Оно включает совместные проекты, обмен методическими материалами, организацию мероприятий и использование современных технологий. Задачи партнерства в контексте поддержки одаренной личности заключаются в обмене научно-методическим опытом и знаниями в области педагогики одаренности и морального воспитания юных талантов, разработке и реализации совместных проектов и исследований, организации просветительских проектов, взаимоиспользовании современных ресурсов образовательных организаций.

В основу конструктивного партнерства всех субъектов образовательного процесса положены общие цели, стремления и убеждения. Педагогика партнерства требует объективного отношения к обучающимся, обеспечения их права на выбор, на собственную субъективную позицию, на уважение, на право быть такими, какие они есть, а не такими, какими хочет их видеть окружение.

Педагогика партнерства предполагает реализацию следующих принципов:

– уважение к личности;

– доброжелательность и позитивное отношение;

– доверие в отношениях;

– ответственность партнеров;

– равенство всех участников процесса взаимодействия;

– диалог, взаимодействие, взаимоуважение;

– добровольность всех участников;

– распределенное лидерство (проактивность, право выбора, горизонтальность связей и т. д.);

– приоритет свободного развития каждого обучающегося.

Психологическую основу педагогики партнерства составляют субъект-субъектные отношения – сотрудничество двух субъектов. Этот тип отношений является для образовательного процесса оптимальным.

Создавая благоприятную образовательно-развивающую среду, образовательные организации обеспечивают условия для позитивной мотивации

школьников и студентов к обучению, готовности к самореализации, когда каждый обучающийся мог бы:

– развить организационные и творческие способности;

– высказать собственное аргументированное мнение;

– развить критическое мышление;

– пополнить знания по интересующим предметам;

– развить готовность самостоятельно принимать решения;

– овладеть базовыми знаниями для успешного усвоения профильных предметов;

– развить собственный эмоциональный интеллект;

– получить необходимую индивидуальную психолого-педагогическую поддержку;

– развить уважение к окружающей среде и способность работать в команде;

– сохранить и укрепить моральное, физическое и психическое здоровье.

Главными задачами совместной деятельности образовательных организаций по вопросам решения проблем поддержки и сопровождения одаренной личности являются:

– интеграция усилий школы и вуза по развитию одаренности;

– мотивация педагогов к изучению научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблемам развития и воспитания юных талантов;

– повышение психолого-педагогической культуры педагогов, пополнение арсенала их знаний, умений и навыков взаимодействия с детьми и молодежью;

– создание системы просветительской работы, направленной на повышение правовой культуры педагогов и родителей;

– презентация успешного опыта духовно-нравственного воспитания;

– оказание психолого-педагогической поддержки и помощи проблемным семьям.

Структура взаимодействия образовательных организаций поддержки и сопровождения одаренной личности должна включать:

– педагогическую диагностику;

– определение целей и задач совместной работы по сопровождению и поддержке одаренной личности;

–овладение педагогами современными методами духовно-нравственного воспитания юных дарований.

Анализ опыта сотрудничества профильных классов и университетов Донецкой Народной Республики позволил установить, что основными показателями эффективности их конструктивного партнерства являются:

– позитивное отношение руководства образовательных организаций к духовно-нравственному воспитанию школьников и студентов;

– участие школьников и студентов в воспитательных событиях, проводимых образовательными организациями, в том числе в дистанционном формате;

– способность осуществлять конструктивное общение между педагогами, администрацией, школьниками и студентами;

– взаимное участие в управлении образовательными организациями;

– наличие информационных, и локальных нормативных актов партнерства образовательных организаций;

– взаимное консультирование педагогов по вопросам проектирования учебных и образовательных программ для одаренных школьников и студентов, в том числе в области морально-духовного воспитания;

– проведение опытно-экспериментальной работы по тематике, связанной с образованием и воспитанием одаренных и талантливых детей и молодежи.

Результатами морального воспитания одаренной личности должны стать сформированные нравственные: чувства, сознание и мышление, убеждения, воля, самосовершенствование и самоактуализация личности. Их показатели представлены в структурно-таксономической модели, разработанной Н. В. Батаковой [2].

Так, например, в структурно-таксономической модели духовно-нравственных ценностей одаренных детей, такой компонент, как «нравственное чувство личности», представлен таким показателем, как смысловое осознание личностью назначения своей жизни, эмоциональная зрелость, потребность в духовно-нравственном становлении в соответствии с нормами православной культуры, выбор духовно-нравственных ценностей. Высокий уровень этого компонента характеризуется стабильным, целостным нравственно-осмысленным представлением о своей жизни. При этом личность демонстрирует способность воспринимать проблемы, противостоять им и по мере возможности решать их. Это свидетельствует о ее эмоциональной зрелости и освоении духовно-нравственных ценностей.

Компонент «нравственное сознание, мышление личности» представлен следующими показателями: овладение духовными знаниями, осознание сущности духовно-нравственных норм, их содержание и проявление в жизнедеятельности; анализ, оценка и принятие нравственных решений. Высокий уровень компонента проявляется в стремлении совершенствовать свои духовные знания, использовании своих, выработанных духовно-нравственных аналитических категорий для оценки жизненных ситуаций и опыта реализации духовно-нравственных принципов и идеалов; в умении аргументированно доказать правильность принятого нравственного решения. У личности процесс деятельности вызывает большую радость, чем результат; испытывает необходимость в поиске ответов на свои вопросы [там же].

Сегодня мы имеем немало примеров успешного конструктивного партнерства профильных классов и университета в формировании духовно-нравственных ценностей одаренной школьной молодежи – будущих студентов. Например, Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова взаимодействует со 113 профильными психолого-педагогическими классами, охватывающими 2006 учащихся. Среди моделей профильных психолого-педагогических классов, которые реализуются в школах Донецкой Народной Республики, особое место отведено модели ресурсного

центра, созданного на базе университета в рамках деятельности Донецкого учебно-педагогического округа. Ресурсный центр активно использует возможности педагогического кванториума, в котором на регулярной основе проводятся интенсив-старты для учителей, работающих в профильных классах, обучающие сессии, олимпиады и конкурсы для школьников и студентов, виртуальные квесты, а для педагогов школ и университета – курсы повышения квалификации, индивидуальные и групповые консультации, в том числе по проблемам воспитания одаренных школьников и студентов [6].

В университете создана Межрегиональная научная лаборатория «Научно-педагогические и компаративные исследования поддержки одаренных детей и молодежи», которая объединяет ученых Крыма, Сибири, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей. Среди исследований лаборатории также проблемы духовно-нравственного воспитания школьников, студенческое волонтерство и т. д. На уроках, которые предлагают ученые, одаренные дети приобретают опыт когнитивной деятельности, эмоционально-ценностный опыт, включающий в себя учебную коммуникацию, решение духовно-нравственных задач, отражающих типичные моральные ситуации. Для повышения уровня нравственного сознания одаренной личности школьник погружается в ситуацию вызова, направленную на решение той или иной моральной дилеммы и т. д. [1].

Таким образом, конструктивное партнерство выступает важным фактором духовно-нравственного воспитания одаренных школьников и студентов. Благодаря такому партнерству активизируется обмен ресурсами и знаниями между участниками образовательного процесса, научно-методическим опытом и знаниями в области педагогики одаренности и духовно-нравственного воспитания талантливой молодежи и т. д. Знания о конструктивном партнерстве могут использоваться при разработке и реализации части программ «Одаренные дети», учебно-методических комплексов и программ педагогического образования по направлению «Педагогика», на курсах повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций.

В дальнейшем мы видим разработку индивидуальных траекторий развития одаренности и реализацию их в условиях преемственности школы и вуза, в том числе духовно-нравственного воспитания детей и молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Межрегиональное сотрудничество по исследованию проблем одаренности // Всероссийская научно-практическая (с международным участием) конференция «Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогических работников в контексте процессов интеграции и вызовов современности» : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Бердянск, 20 марта 2025 г.). Бердянск, 2025. URL: https://azgpu.ru/pdf/conference20_03.pdf (дата обращения: 14.09.2026).
2. Батакова Н. В. Опыт изучения духовно-нравственных ценностей у одаренных детей //в сб. «Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции» / науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. М., 2010. С. 16–19.
3. Гукаленко О. В., Борисенков В. П., Панова Л. Д. Поликультурное образовательное пространство университета как социально педагогический феномен // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2020. № 1. С. 21–34.
4. Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова: сайт. Горловка, 2026. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/ (дата обращения: 02.02.2026)
5. Игумен Георгий (Шестун) «Православная школа». М., 2004. 367 с.
6. Кочетова С. А. Роль педагогического университета в региональной системе поддержки одаренных детей и студентов (на примере Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 24–25 апреля 2025 г.). Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. С. 260–268.

7. Павлова А. Б. Профильные психолого-педагогические классы общеобразовательных организаций как компонент непрерывного образования Текст: электронный. // Непрерывное образование. 2023. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/profilnye-psihologo-pedagogicheskie-klassy-obscheobrazovatelnyh-organizatsiy-kak-komponent-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 10.11.2025).

8. Просвиркин В. Н. Роль технологии преемственности в создании условий для обучения и воспитания одаренных детей // в сб. «Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции» / науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. М., 2010. С. 28–32.

9. Шигабетдинова Г. М. Партнерство как конструктивное взаимодействие: теоретическая экспозиция проблемы // Фундаментальные исследования. 2014. № 3–1. С. 193–196.

Алфимов В. Н. Конструктивное партнерство университета и профильных классов в воспитании моральных ценностей одаренных детей и молодежи

Аннотация. Статья раскрывает идею конструктивного партнерства университета и профильных классов в воспитании моральных ценностей одаренной личности, понимаемого как обмен ресурсами и знаниями между участниками образовательного процесса, научно-методическим опытом и знаниями в области педагогики одаренности и воспитания талантливой молодежи. Представлены показатели эффективности конструктивного партнерства профильных классов и университета. Показан опыт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова по организации партнерства со школами, в которых созданы профильные психолого-педагогические классы.

Ключевые слова: партнерство, конструктивное партнерство, университет, профильные психолого-педагогические классы, одаренность, компоненты духовно-нравственных ценностей, результаты воспитания.

Alfimov V. N. Constructive partnership between universities and specialized classes in upbringing moral values in gifted children and youth

Abstract. The article reveals the idea of a constructive partnership between universities and specialized classes, aimed at nurturing moral values in gifted individuals. This partnership is understood as an exchange of resources and knowledge among participants in the educational process, incorporating scientific and methodological experience in the field of gifted education and the upbringing of talented youth. The article presents indicators of the effectiveness of this constructive partnership between specialized classes and the university. It also highlights the experience of Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov in establishing partnerships with schools that have set up specialized psychological and pedagogical classes.

Keywords: partnership, constructive partnership, university, specialized psychological and pedagogical classes, giftedness, components of spiritual and moral values, upbringing results.

Валентин Николаевич Алфимов
Дмитрий Валентинович Алфимов
г. Горловка, Россия

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания

Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

Необходимость в воспитании нравственных ценностей подрастающего поколения заставляет обновлять как теоретическую, так и практическую деятельность организаций дополнительного образования детей. Это также относится к детским оздоровительным лагерям. Детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) создают условия для интересного досуга, во время которого осуществляется целенаправленное, педагогически взвешенное влияние на воспитание моральных ценностей детей через специальные программы.

Особенностями ДОЛ как социального института воспитания являются особенная насыщенность воспитательного процесса, высокий темп жизнедеятельности детей, динамизм и интенсивность их общения, что создает благоприятные условия для формирования культуры межличностных отношений, усвоения норм и правил поведения в обществе.

Целью статьи является раскрытие содержания концепции программы воспитания нравственных ценностей подростков в условиях детских оздоровительных лагерей как результата их партнерства с Донецким государственным педагогическим университетом им. В. Шаталова.

Сегодня вопросы организации жизнедеятельности детей в детских оздоровительных лагерях изучены довольно детально. Например, Л. Байбородова, И. Журавлев, Г. Симонова, И. Харисова раскрыли педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей; М. Журавлев, М. Кульпетдинова и др. обосновали подходы к проектированию программ воспитания детей; С. Зябрева, С. Кочетова и др. разработали технологию формирования готовности будущих педагогов к работе в детских внешкольных организациях, в том числе вожатых для работы в ДОЛ и т. д. Эти и другие исследователи отмечают, что эффективность ДОЛ зависит от удовлетворения потребностей подростков в культурном досуге, добровольности

их включения в разнообразную деятельность, опоры на духовно-нравственные принципы, нормы, правила поведения, идеалы и традиции. Ученые также отмечают, что, несмотря на довольно короткий срок пребывания подростков в ДОЛ, эти организации создают огромные возможности не только для творческого самовыражения, самосовершенствования и самореализации подростков в многочисленных воспитательных мероприятиях, но и для совершенствования духовно-нравственной сферы личности, в частности формирования их моральных ценностей.

Анализ научной литературы позволяет определить понятие «воспитание нравственных ценностей подростков» как процесс систематического воздействия на личность с учетом особенностей возраста для усвоения ею нравственных чувств, умений и навыков поведения, основ нравственных качеств, моральных понятий и мотивов поведения. Среди ценностей, которые заметно влияют на подростков, особое значение имеют доброта, ответственность, справедливость, уважение и достоинство личности. При этом высокий уровень сформированности моральных ценностей подростков свидетельствует об их морали как устоявшейся. Этот уровень характеризуется инициативностью подростков в организации коллективных и индивидуальных дел, сильной направленностью на поиск морального идеала, системой ценностных ориентаций, устойчивой потребностью в новых знаниях, стремлением глубже познать себя, окружающую среду, ее требования к личности. Такие подростки знают свои положительные и отрицательные стороны, стремятся к раскрытию своей индивидуальности, формируют программу самовоспитания, эмоционально переживают успех и неудачу, в коллективных делах стремятся взять на себя ответственность.

Учеными Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова для детских оздоровительных лагерей разработана концепция программы «Мой нравственный мир». Основными задачами программы выступают: 1) создание безопасной и доверительной атмосферы в коллективе и индивидуальный подход к каждому воспитаннику; 2) развитие навыков

конструктивного общения, сенситивности в понимании себя и других; 3) обучение саморегуляции и самоконтролю; 4) формирование осознания подростками собственного отношения к жизни, моральных основ личности, гуманного отношения к окружающему миру; 5) формирование внутренней потребности к самосовершенствованию; 6) развитие умения самостоятельно принимать решения в ситуациях морального выбора.

Структура программы содержит пояснительную записку (актуальность программы, новизна, понятийный аппарат), характеристику участников программы, педагогическую идею, цель, задачи, прогнозируемые результаты программы, критерии и способы оценки качества реализации программы, содержание и средства ее реализации, кадровое обеспечение, особенности материально-технического обеспечения и список использованной литературы. Программа дополняется приложениями и наглядностью.

Во время создания программы были учтены традиции и воспитательные возможности летних лагерей отдыха детей, профессиональная готовность педагогического коллектива к воспитанию нравственных ценностей у подростков, а также теоретический педагогический опыт. Программа является коррекционно-развивающей и опирается на современные в коррекционно-развивающей работе с подростками теоретические подходы: гуманистический, когнитивный и поведенческий.

Коррекционно-развивающая работа с подростками осуществляется на следующих уровнях: психофизиологическом, выявляющем сформированность компонентов, составляющих внутреннюю, физиологическую и психофизиологическую основу всех систем подростка; индивидуально-психологическом, определяющем развитие основных психологических систем подростка; личностном, выражающем специфические особенности личности подростка как целостной системы, его отличие от других личностей, находящихся на этом этапе развития; микрогрупповом, выявляющем особенности взаимодействия подростка с другими людьми и группами и обеспечивающем индивидуальный подход к каждому; социальном,

определяющем формы взаимодействия подростка с более широкими социальными структурами и обществом в целом.

Основными формами работы с подростками являются групповая деятельность (социально-психологические тренинги и занятия-беседы, квесты, флешмобы, групповые консультации, круглые столы), а также индивидуальная коррекционная работа – личные беседы, игры и упражнения, психодиагностика. Дискуссионный характер занятий способствует возникновению доверительной атмосферы, возможности свободно высказаться каждому, что позволяет педагогу касаться актуальных для ребенка духовно-нравственных тем. Лагерь также предоставляет возможность каждому подростку найти любимое занятие в кружках, творческих мастерских, спортивных секциях, проявить себя и свое отношение к миру во время квестов, флешмобов и тому подобное.

Воспитанники в лагере могут быть поделены на группы, которые называются фракциями. Фракции – это временные группы детей разного возраста и пола, которые объединяют воспитанников в соответствии с их интересами и возможностями для реализации сложных моральных ситуаций. Название каждой фракции нужно давать целенаправленно: искренность (формирование достоинства и справедливости), дружелюбие (уважение и доброта в отношениях с другими), эрудированность (сосредоточение на мудрости и достоинстве), бесстрашие (акцент на ответственности за свою жизнь), самоотречение (доброта к себе и другим). Для целенаправленного воспитания нравственных ценностей в лагере функционируют кружки, занятия в которых ассоциируются с фракциями: бесстрашие (боевое искусство, экстрим); дружелюбие (рукоделие, тимбилдинг, создание микромира); самоотречение (театральное искусство; настольные игры); искренность (видео, фото, рукоделие); эрудированность (игры, русский и родной языки).

Реализация программы требует готовности педагогов к воспитанию нравственных ценностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Чтобы обеспечить в лагере «живую педагогику» нами разработан 18-часовой семинар для педагогического коллектива. Этот учебный семинар имеет

теоретическую (изучение возрастных особенностей подростков, структуры лагеря, обязанностей вожатых, координаторов, руководителей кружков, спортинструкторов и других членов педагогического коллектива) и практическую (проигрывание сюжетно-ролевых игр, квестов, флешмобов, репетиции сценок, подготовка необходимых материалов для встречи детей, анализ занятий, обсуждение литературных текстов, инструктаж по технике безопасности) части. Основная цель семинара состоит в вооружении педагогического коллектива лагеря знаниями и умениями организовать работу с подростками, чтобы обеспечить эффективное влияние на развитие их моральных ценностей.

Программой семинара также предусматривается знакомство друг с другом, игры на формирование команды, ознакомление со структурой и организацией работы лагеря, детальное ознакомление с программой воспитания нравственных ценностей и способами ее реализации; проработка воспитательной технологии индивидуального подхода «от сердца к сердцу»; изучение развлекательно-воспитательной деятельности лагеря; изучение инструкций по безопасной организации жизни воспитанников.

Будущие педагоги должны научиться выполнять роль наставника группы, организатора коллективных творческих дел, разрабатывать презентации, проводить ролевые игры, конкурсы, флешмобы, квесты, театрализации и тому подобное. Все идеи и материалы будущий педагог в лагере собирает в так называемую «Папку наставника», которая является своеобразной шкатулкой педагогического мастерства. Папка содержит методический и практический материалы, перечень обязанностей вожатого, распорядок дня вожатого и воспитанника, план работы лагерной смены, конспекты мероприятий и другие материалы коллективной, групповой и индивидуальной работы с детьми. Также в нее входит описание тренингов, игр, конкурсов, притч, рассказов для вечерних общений, «кричалки», шутки, разнообразные тесты, анкеты «оценка смены», список воспитанников группы с полными данными, сведения о родителях, памятку по технике безопасности.

Важно, чтобы педагоги учились составлять и применять в воспитательном процессе сложные нравственные ситуации, при которых происходит выбор между добром и злом, неоднозначный и неожиданный для самого человека, часто вопреки его собственным намерениям. При этом нужно знать, что эффективность реализации сложных нравственных ситуаций зависит от соблюдения принципов индивидуального подхода, учета возрастных особенностей подростков, стимулирования потребности в творческой самореализации, распознавания способностей и талантов детей.

В процессе апробации программы «Мой нравственный мир» доказано, что сложные моральные ситуации оказались эффективным средством воздействия на моральное сознание подростков, в том числе и представителей неформальных группировок: паркур, скейтеры, фрики, ролевики, селферы и тому подобное. С ними проводили беседы, а сложные моральные ситуации помогали влиять на их воспитание. Создание условий для самореализации и саморазвития личности позволяло влиять на формирование моральных ценностей подростков, не устраняя из среды той или иной субкультуры, а направляя их интересы в конструктивное русло.

В целом, исследовательская работа по реализации программы «Мой нравственный мир» показала высокую эффективность воспитания нравственных ценностей подростков, благодаря таким педагогическим условиям, которые предусматривали приоритетность нравственных ценностей, требовательность к подросткам в сочетании с уважением к их личности; единство влияний на чувства, осознанность поведения, учет возрастных и индивидуальных особенностей и тому подобное. В результате наблюдалось обогащение моральных ценностей подростков; они начали глубже понимать их значение, обогатили опыт выбора этих ценностей в сложных моральных ситуациях. Это позволило им воплощать приобретенный моральный опыт в реальные нравственные поступки непосредственно в дальнейшей школьной жизни, о чем свидетельствовали эксперты оценки классных руководителей в школах, характеристики родителей.

В то же время проведенное исследование не исчерпывает всего комплекса проблем воспитания нравственных ценностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Перспективными являются вопросы инновационных программ нравственного воспитания в аналогичных учреждениях дополнительного образования детей, формирование готовности вожатых и воспитателей к их разработке и реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная работа в детском загородном лагере [Текст]. Ярославль : Академия развития, 2003. 256 с.
2. Леснов А. А., Ковалев В. П. Летний оздоровительный лагерь как центр социализации школьников в каникулярный период // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 44–49.
3. Марайкова Д. Е. Особенности организации воспитательной работы с детьми младшего подросткового возраста в условиях оздоровительных лагерей / В сборнике: Образование. Наука. Культура. Сборник научных статей Материалов международного научного форума. Гжельский государственный университет. 2019. С. 381–383.
4. Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях: учебно-методический комплекс / сост. А. А. Воронова. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. 166 с.
5. Нальгиева И. А., Курбанова А. Б., Булуева Ш. И. Развитие творческих способностей одаренных детей в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 64–66.
6. Сорокопуд Ю. В., Марайкова Д. Е., Соловьева С. Н., Дубовицкий И. Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 263–265.

Алфимов В. Н., Алфимов Д. В. Педагогический университет в системе поддержки воспитания нравственных ценностей подростков в детских оздоровительных лагерях

Аннотация. Целью статьи является разработка концепции программы воспитания нравственных ценностей подростков «Мой нравственный мир» в условиях детских оздоровительных лагерей как результата партнерства Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова и организаций дополнительного образования детей. Основными методами реализации программы является метод коллективной творческой деятельности; метод практического закрепления знаний, умений; метод сложных нравственных ситуаций; метод игры; метод групповой проблемной работы. Основными формами реализации программы является групповая деятельность (социально-психологические тренинги и занятия-беседы, групповые консультации, психодиагностика) и индивидуальная коррекционная работа с подростками – личные беседы, игры и упражнения, психодиагностика.

Ключевые слова: детские оздоровительные лагеря, подростки, моральные ценности, программа воспитания моральных ценностей, формы и методы реализации программы, Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова.

Alfimov V. N., Alfimov D. V. Pedagogical university in the system of supporting the development of moral values in adolescents in children's health camps

Abstract. The purpose of this article is to develop the concept of a program for developing moral values in adolescents, "My Moral World," in children's health camps as a result of a partnership between V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University and supplementary education organizations for children. The primary methods for implementing the program are collective creative activity; practical reinforcement of knowledge and skills; complex moral situations; game-based learning; and group problem-solving. The primary forms of program implementation are group activities (social-psychological training and discussion sessions, group consultations,

psychodiagnostics) and individual correctional work with adolescents–face-to-face conversations, games and exercises, and psychodiagnostics.

Keywords: children's health camps, teenagers, moral values, moral values education program, forms and methods of program implementation, Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov.

Татьяна Валериевна Баштанникова

г Горловка, Россия

УДК 37.047

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИШКОЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ: ОПЫТ ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

В современных условиях особое внимание уделяется воспитанию подрастающего поколения, развитию социальной активности обучающихся и созданию условий для их раннего профессионального самоопределения. Государственная политика в сфере образования ориентирует образовательные организации не только на достижение предметных результатов обучения, но и на воспитание личности, способной к сотрудничеству, ответственности, инициативности и общественно полезной деятельности [6; 7].

Одной из эффективных площадок для решения этих задач являются пришкольные лагеря. Они позволяют объединить отдых, развитие и воспитание детей, создавая условия для активного общения, совместной деятельности и приобретения нового социального опыта [5]. Особую роль в организации работы пришкольного лагеря играет вожатый, который помогает детям адаптироваться в коллективе, организует досуг, поддерживает инициативы участников смены и способствует созданию благоприятной эмоциональной атмосферы [4].

В последние годы все более востребованной становится практика привлечения к вожатской деятельности старшеклассников и студентов, прошедших специальную подготовку. Участие в организации лагерных смен

позволяет молодым людям попробовать себя в роли наставника, приобрести первый опыт педагогической деятельности и осознанно подойти к выбору будущей профессии [1; 3].

Интересный опыт такой подготовки накоплен региональным отделением Движения Первых Донецкой Народной Республики. Работа Школы вожатых ориентирована на вовлечение обучающихся в практическую воспитательную деятельность, развитие лидерских качеств и формирование ответственности за организацию детского коллектива.

Цель данной статьи – представить опыт подготовки обучающихся к вожатской деятельности в пришкольных лагерях, реализуемый региональным отделением Движения Первых Донецкой Народной Республики, и показать его значение для формирования профессионально-педагогических компетенций обучающихся.

Подготовка юных вожатых рассматривается не только как освоение отдельных знаний и умений, необходимых для организации детского отдыха, но и как средство личностного развития [3; 4]. В процессе обучения участники приобретают опыт общения с детьми разных возрастов, учатся работать в команде, принимать решения, планировать мероприятия и нести ответственность за их проведение. Именно практическая деятельность позволяет наиболее эффективно формировать качества, которые необходимы будущему педагогу [1; 5].

Важной особенностью подготовки является ее практико-ориентированный характер. Теоретические занятия занимают сравнительно небольшую часть программы и посвящены вопросам возрастной психологии, основам педагогического общения, организации коллективной деятельности, обеспечению безопасности детей и нормативным требованиям к работе вожатого [3; 4]. Основной акцент делается на освоении практических навыков через тренинги, деловые игры, моделирование педагогических ситуаций, разработку сценариев мероприятий и проведение пробных воспитательных событий.

Такой подход позволяет участникам не только познакомиться с особенностями работы вожатого, но и почувствовать личную ответственность за организацию детского коллектива, научиться взаимодействовать со сверстниками и младшими школьниками, анализировать возникающие ситуации и находить оптимальные способы их решения.

Практическая подготовка юных вожатых в региональном отделении Движения Первых Донецкой Народной Республики строится по принципу постепенного включения обучающихся в воспитательную деятельность. На первом этапе участники знакомятся с особенностями работы вожатого, изучают основы педагогического общения, возрастные особенности детей, правила организации безопасной среды и специфику деятельности пришкольных лагерей. Однако основной акцент программы сделан не на изучении теоретического материала, а на приобретении практического опыта.

Значительная часть занятий проходит в интерактивной форме. Будущие вожатые участвуют в тренингах на развитие коммуникативных навыков, учатся работать в команде, моделируют педагогические ситуации, разрабатывают сценарии мероприятий и анализируют реальные случаи из практики [1; 4]. Такой формат позволяет не только освоить необходимые знания, но и научиться быстро принимать решения, распределять обязанности, взаимодействовать с детьми и взрослыми, оценивать результаты собственной деятельности.

Особое место в подготовке занимает разработка и проведение воспитательных мероприятий. Обучающиеся самостоятельно готовят игровые программы, квесты, интеллектуальные викторины, творческие мастер-классы, спортивные соревнования, тематические дни и патриотические акции. На этапе подготовки будущие вожатые учатся определять цель мероприятия, учитывать возраст участников, распределять роли в команде, подбирать формы работы и прогнозировать возможные организационные трудности [2; 4]. После проведения каждого мероприятия организуется коллективное обсуждение, в ходе которого участники анализируют свои действия, отмечают удачные решения и определяют направления дальнейшего совершенствования [1].

Полученные знания закрепляются во время работы в пришкольных лагерях. Здесь обучающиеся получают возможность применить приобретенные навыки в реальных условиях, принимая участие в организации жизни временного детского коллектива. Под руководством опытных педагогов и наставников они проводят утренние сборы, организуют игры на знакомство и командообразование, сопровождают детей во время экскурсий, помогают в проведении творческих конкурсов, спортивных эстафет и тематических дней смены.

Так, в ходе летних смен юные вожатые участвуют в организации Дня Первых, Дня семьи, творческих фестивалей, экологических акций, спортивных праздников и патриотических мероприятий. Например, при проведении командных квестов именно обучающиеся разрабатывают маршрутные листы, готовят игровые станции, координируют работу команд и подводят итоги соревнований. Во время творческих мастерских они помогают детям выполнять коллективные проекты, организуют выставки работ и создают условия для проявления инициативы каждого ребенка. Подобные формы деятельности позволяют будущим вожатым приобрести опыт публичного общения, управления детским коллективом и организации совместной деятельности.

Важным элементом подготовки является наставничество. За каждой группой начинающих вожатых закрепляются опытные педагоги, советники директоров по воспитанию, специалисты регионального отделения Движения Первых и более опытные вожатые. Наставники помогают обучающимся подготовить мероприятия, консультируют по возникающим вопросам, участвуют в анализе проведенной работы и оказывают поддержку в сложных педагогических ситуациях. Такое сопровождение способствует более уверенному включению подростков в воспитательную деятельность и формированию профессиональной ответственности [1; 5].

Практика показывает, что участие в работе пришкольных лагерей способствует развитию у обучающихся коммуникативных, организаторских и лидерских качеств. Они приобретают опыт публичных выступлений, учатся работать в команде, распределять обязанности, принимать решения в

нестандартных ситуациях, учитывать индивидуальные особенности детей и выстраивать конструктивное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Многие участники программы после завершения обучения продолжают деятельность в качестве вожатых на муниципальных и региональных мероприятиях Движения Первых, принимают участие в организации профильных смен, форумов, добровольческих и патриотических акций [3; 5].

Опыт работы показывает, что именно практическое участие в организации воспитательных мероприятий становится для обучающихся важным этапом профессионального самоопределения. Возможность попробовать себя в роли организатора, наставника и лидера позволяет осознанно оценить собственные способности и интерес к педагогической деятельности. Для части участников программа становится первым шагом к выбору педагогической профессии, а приобретенные навыки оказываются востребованными независимо от дальнейшей образовательной траектории.

Таким образом, опыт регионального отделения Движения Первых Донецкой Народной Республики подтверждает, что подготовка юных вожатых наиболее эффективна тогда, когда обучение строится на сочетании краткой теоретической подготовки, постоянной практической деятельности и наставнического сопровождения. Такой подход позволяет не только обеспечить качественную организацию работы пришкольных лагерей, но и создать условия для формирования профессионально-педагогических компетенций, развития социальной активности и раннего профессионального самоопределения обучающихся.

Опыт подготовки обучающихся к вожатской деятельности, реализуемый региональным отделением Движения Первых Донецкой Народной Республики, показывает, что пришкольные лагеря являются не только пространством отдыха и оздоровления детей, но и эффективной площадкой для профессионального самоопределения старшеклассников и формирования у них профессионально-педагогических компетенций.

Практико-ориентированный характер подготовки, основанный на сочетании обучения, наставничества и непосредственного участия в организации воспитательных мероприятий, способствует развитию коммуникативных, организаторских и лидерских качеств обучающихся, формирует навыки командной работы, ответственности и принятия решений. Включение будущих вожатых в деятельность временного детского коллектива позволяет им приобрести первый педагогический опыт и осознанно оценить перспективы профессионального выбора.

Представленный опыт свидетельствует о том, что взаимодействие образовательных организаций и Движения Первых создает благоприятные условия для подготовки юных вожатых и способствует развитию кадрового потенциала системы образования. Расширение подобных практик может стать одним из эффективных направлений совершенствования воспитательной работы с обучающимися и ранней профессиональной ориентации молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение воспитательной деятельности в образовательной организации. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. 176 с.

2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва : Педагогическое общество России, 2021 .208 с.

3. Коджаспирова Г. М. Педагогика. Москва : Юрайт, 2024. 711 с.

4. Организация деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере / под ред. Т. Н. Владимировой. Москва : МПГУ, 2022. 160 с.

5. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. Москва : Просвещение, 2021.192 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Текст : электронный // Правительство России : официальный сайт. URL: [https://government.ru/docs/18312/] (дата обращения: 03.02.2026).

7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в действующей редакции). – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов. URL: [Официальный текст Федерального закона № 273-ФЗ] (дата обращения: 03.02.2026).

Баштанникова Т. В. Подготовка обучающихся к вожатской деятельности в пришкольных лагерях: Опыт Движения Первых Донецкой Народной Республики

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки обучающихся к вожатской деятельности в условиях пришкольных лагерей, реализуемый региональным отделением Движения Первых Донецкой Народной Республики. Рассматривается значение участия старшеклассников в организации воспитательной работы как средства развития коммуникативных, организаторских и лидерских качеств, а также формирования интереса к педагогической профессии. На конкретных примерах показано, что практико-ориентированная подготовка позволяет обучающимся приобрести первый опыт взаимодействия с детским коллективом, освоить основы организации воспитательных мероприятий и развить навыки командной работы. Сделан вывод о том, что деятельность юных вожатых в пришкольных лагерях является эффективным инструментом раннего профессионального самоопределения и формирования профессионально-педагогических компетенций.

Ключевые слова: вожатская деятельность, пришкольный лагерь, Движение Первых, профессиональное самоопределение, профессионально-педагогические компетенции, воспитательная деятельность, наставничество.

Bashtannikova T. V. Training school students for counselor activities in school camps: the experience of the Movement of the first of the Donetsk People's epublic

*Abstract***.** The article presents the experience of training school students for counselor activities in school camps implemented by the regional branch of the Movement of the First of the Donetsk People's Republic. The author considers the

participation of senior school students in organizing educational activities as an effective means of developing communication, organizational and leadership skills, as well as forming interest in the teaching profession. Particular attention is paid to the practice-oriented model of training based on mentoring and the direct involvement of students in organizing educational events, thematic activities and summer camp programs. The presented experience demonstrates that participation in counselor activities contributes to the development of professional and pedagogical competencies, social responsibility and conscious professional self-determination of young people.

*Keywords***:** counselor activity, school camp, Movement of the First, professional competencies, career guidance, educational activities, mentoring.

Екатерина Александровна Гайдаржиева

г. Горловка, Россия

Научный руководитель: канд. пед .наук, доц. Зябрева С. Э.

г. Горловка, Россия

УДК 37.064.1:37.042

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ С ООП

В современных условиях развития системы образования возрастает внимание к проблеме сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Данная категория обучающихся характеризуется сочетанием выраженных интеллектуальных, творческих или личностных способностей и одновременно наличием стойких или временных трудностей в обучении, коммуникации, эмоционально-волевой сфере либо речевом развитии. Такое сочетание подчеркивает необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения, направленного не только на развитие одаренности, но и на преодоление имеющихся ограничений, что делает данную проблему особенно актуальной для современной образовательной практики.

Важную роль в развитии потенциала одаренного ребенка с ООП играет семья. Именно в семейной среде закладываются основы отношения ребенка к собственным возможностям, формируются мотивация к познанию, самооценка и эмоциональная устойчивость. Родители оказывают непосредственное влияние на выбор образовательной траектории ребенка, организацию развивающей среды и характер взаимодействия с педагогами и специалистами. При этом недостаточная осведомленность родителей о специфике одаренности в сочетании с ООП может приводить к завышенным или заниженным ожиданиям, гиперопеке либо, напротив, игнорированию индивидуальных трудностей ребенка.

В связи с этим особую значимость приобретает формирование родительской компетентности в современных образовательных условиях. А. В. Анисимова в своих работах рассматривает родительскую компетентность как индивидуально-психологическое образование, которое выражается единством теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности. Готовность родителя к осуществлению воспитательных функций можно определить сформированностью значимых личностных качеств, наличием теоретических знаний, практических умений, мотивации [2]. Целенаправленная работа по развитию родительской компетентности позволяет повысить качество психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями, способствует гармонизации детско-родительских отношений и созданию условий для полноценной реализации индивидуального потенциала ребенка.

Родительская компетентность в семьях, воспитывающих одаренных детей с особыми образовательными потребностями, отличается выраженной спецификой, обусловленной необходимостью одновременно учитывать проявления одаренности и ограничений, связанных с особенностями психического и (или) физического развития ребенка. В данном контексте родительская компетентность рассматривается как интегративное образование, включающее совокупность психолого-педагогических знаний, умений и

установок, обеспечивающих эффективное участие родителей в образовательном и развивающем процессе.

Одаренные дети с ООП характеризуются асинхронностью развития, при которой высокий уровень развития отдельных познавательных функций сочетается с трудностями в эмоционально-волевой, коммуникативной или регуляторной сферах. Для данной категории детей характерны повышенная чувствительность, эмоциональная неустойчивость, склонность к тревожности и перфекционизму, что может осложнять процесс обучения и социальной адаптации. Указанные особенности требуют индивидуализации образовательных воздействий и согласованности требований со стороны семьи и образовательной организации.

А. М. Матюшкин выделяет проблемные аспекты у одаренных детей, которые могут возникнуть в процессе их развития. Среди них ученый называет неприязненное отношение к системе обучения, стремление к совершенству и потребность во внимании со стороны взрослых. Он также указывает на несоответствие между интеллектуальным и физиологическим развитием [7].

Современные научные подходы к работе с семьей одаренного ребенка с ООП основаны на системном, личностно-ориентированном и компетентностном подходах. Семья рассматривается как ключевой субъект психолого-педагогического сопровождения, взаимодействующий с образовательной организацией и специалистами. Акцент делается на формировании у родителей практических умений и навыков, развитии их готовности к сотрудничеству и создании психологически благоприятной среды, способствующей реализации индивидуального потенциала ребенка.

В процессе анализа современных исследований было определено, что социальное и личностное развитие одаренного ребенка не может проходить без активного участия родителей, а для выявления и развития одаренности созданы все условия в системе образования, при непосредственном взаимодействии с семьей. Подчеркивается, что отношения между родителями и детьми, готовность взрослых поддерживать и развивать их интересы – это факторы, оказывающие

влияние на развитие социальной активности, мышления и ответственности личности.

Ряд авторов указывают на недостаточную разработанность проблемы поддержки родителей одаренных детей как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Е. Н. Емельянова акцентирует внимание на возникающих трудностях у родителей, которые связаны с принятием одаренности собственного ребенка и пониманием ее специфики, что может осложнить эффективное взаимодействие семьи и образовательной организации [4]. В. В. Кольтинова отмечает, что целенаправленное просвещение родителей является важным условием повышения эффективности поддержки развития одаренных детей [5].

В работах Е. В. Коротаевой, А. С. Андрюниной и И. Г. Чугаевой уделяется внимание тому, как можно улучшить воспитание одаренных детей сквозь призму взаимодействия образовательной организации и семьи. Ученые подчеркивают, должны быть разработаны и применены совместные стратегии воспитания и образования [6]. О. А. Токарев отмечает значимость поддержки одаренных детей в процессе социально-педагогического сопровождения [7], а О. Ю. Ангелова указывает на необходимость поиска новых возможностей активизации родителей в системе поддержки развития одаренности [1].

Социальная обусловленность развития одаренного ребенка нашла отражение в исследованиях Е. И. Щебланової. Автор отмечает, что активное участие родителей в воспитании и образовании детей является проявлением их гражданской активности, а также напрямую влияет на формирование гражданской культуры ребенка. Для становления личности одаренного ребенка как гражданина общества имеет особое значение активное включение родителей в образовательный процесс [12].

Отдельное направление исследований посвящено вопросам сохранения психического и физического здоровья одаренных детей. Принятие одаренности своего ребенка является не менее важным фактором в процессе воспитания, по мнению И. Н. Грушецкой. Автор подчеркивает, что поддержка со стороны семьи

способствует гармоничному развитию признаков одаренности, физического и психологического здоровья детей [3].

А. Г. Сетко и О. М. Жданова уделяют внимание значимости квалифицированного медицинского сопровождения одаренных детей в образовательных организациях, указывая, что чрезмерная интеллектуальная активность при отсутствии системной поддержки может негативно сказываться на эмоциональном, психическом и физическом состоянии ребенка [9].

В работах И. В. Сушковой, Т. Д. Красовой, Ж. В. Чуйковой и И. Д. Емельяновой трудности, возникающие в процессе взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, а также наличие психологического дискомфорта в семьях, рассматриваются как общие угрозы безопасности развития, что обусловливает необходимость комплексного подхода с участием государства, образовательных организаций и семьи [10].

Зарубежные исследования дополняют работы отечественных авторов, указывая на ключевую роль родителей в развитии и воспитании одаренных детей. Ежедневная поддержка родителей способствует преодолению психосоциальных и эмоциональных трудностей одаренных детей, по мнению Д. Пападопулоса [13]. Ученые Ф. Йылдырым и Ш. Ли, уделяют особое внимание вопросу отношения родителей к индивидуальным особенностям одаренного ребенка, что обеспечивает развитие адекватной самооценки, устойчивости характера и силы духа [14].

Современный анализ научных подходов позволяет сделать вывод о признании родительской поддержки и формировании родительской компетентности одним из ключевых условий успешного сопровождения развития одаренных детей, что актуализирует необходимость разработки и внедрения целенаправленных программ работы с семьей.

Практика формирования родительской компетентности в работе с одаренными детьми с ООП должна быть направлена на создание условий для активного и осознанного участия родителей в образовательном и развивающем процессе. Цель практической работы – повышение уровня психолого-

педагогической готовности родителей к сопровождению развития одаренного ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей. Реализация данной цели предполагает формирование у родителей системных знаний о специфике одаренности, развитие навыков конструктивного взаимодействия с ребенком и специалистами, а также повышение уровня рефлексии собственного воспитательного опыта.

Практическая работа с родителями строится на ряде принципов, среди которых ведущими являются принцип индивидуализации, предполагающий учет особенностей развития ребенка и семьи, принцип партнерского взаимодействия, ориентированный на равноправное сотрудничество родителей и специалистов, а также принцип комплексности, обеспечивающий согласованность педагогических, психологических и коррекционно-развивающих воздействий. Существенное значение имеет мотивационный принцип, способствующий формированию устойчивого желания активного включения родителей в процесс сопровождения ребенка.

Формирование родительской компетентности осуществляется по нескольким взаимосвязанным направлениям. Информационно-просветительское направление ориентировано на расширение представлений родителей об особенностях развития одаренных детей с особыми образовательными потребностями, закономерностях их личностного и социального становления, а также возможных трудностях, возникающих в процессе обучения и воспитания. Консультативная работа направлена на оказание адресной помощи родителям в решении конкретных воспитательных и образовательных задач, коррекции родительских установок и ожиданий, а также в выборе оптимальных стратегий взаимодействия с ребенком. Коррекционно-развивающее направление предполагает включение родителей в процесс формирования у ребенка навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости и коммуникативной компетентности, а также развитие у самих родителей навыков эмоциональной поддержки и конструктивного общения. Партнерское направление связано с выстраиванием устойчивого взаимодействия семьи и

образовательной организации, ориентированного на согласование целей, требований и способов сопровождения развития ребенка.

Реализация указанных направлений осуществляется через разнообразные формы и методы работы с родителями. Прежде всего, индивидуальные консультации позволяют учитывать особенности конкретной семьи, уровень родительской компетентности и актуальные запросы взрослых. Для того, чтобы поспособствовать обмену опытом и формированию навыков рефлексии, были применены групповые занятия и тренинги. Кроме того, мастер-классы и семинары-практикумы направлены на практическое освоение приемов поддержки познавательной активности и эмоционального благополучия одаренных детей с особыми образовательными потребностями. Наконец, укрепление эмоциональных связей в семье и повышение родительской мотивации к участию в развитии ребенка достигалось с помощью совместных детско-родительских мероприятий.

Практика формирования родительской компетентности в работе с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями представляет собой системную и целенаправленную деятельность, обеспечивающую повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения и создание условий для полноценной реализации индивидуального потенциала ребенка.

Практический опыт формирования родительской компетентности был представлен серией кейсов, направленных на работу с родителями одаренных детей с логопедическими проблемами. Основной целью работы являлось развитие у родителей знаний, навыков и установок, способствующих поддержке и стимулированию индивидуальных способностей ребенка. В качестве целевой группы выступали родители детей в возрасте от пяти до семи лет, обучающихся по адаптированным образовательным программам, включающим коррекционно-развивающие занятия. Место проведения работы: ГБДОУ № 15 «Детский сад «Василек» г. о. Горловки, ДНР, 2 специализированная группа для детей с ТНР. Срок реализации – в течение года с 01.09.2024 г. по 31.08.2025 г. В результате у

детей были выявлены определенные характеристики, включая высокую любознательность, раннее развитие мышления, склонность к нестандартным решениям и другое.

Данная программа формирования родительской компетентности была реализована в несколько этапов:

1. Диагностический – оценка исходного уровня компетентности родителей, выявление их потребностей и трудностей во взаимодействии с ребенком.

2. Информационно-образовательный – знакомство родителей с основами психолого-педагогической поддержки одаренных детей через лекции, семинары и вебинары.

3. Практический – организация тренингов, ролевых игр и совместных занятий родителей и детей для закрепления знаний, и развития навыков эффективного взаимодействия.

4. Рефлексивный – обсуждение результатов, выявление сложностей и индивидуальных потребностей, а также корректировка стратегии взаимодействия родителей с детьми.

В этой работе применялись разнообразные методики и приемы. Среди них можно выделить наблюдение за деятельностью ребенка, анализ его учебных и творческих достижений, а также ролевые игры и моделирование педагогических ситуаций. Мозговые штурмы и рисунки были использованы в качестве визуальных и творческих методов. В процессе работы также выяснилось, что многие родители сталкиваются с определенными трудностями. Чаще всего речь идет о недостаточных знаниях родителей о том, как они могут поддерживать одаренных детей и сложностях с объективной оценкой способностей ребенка. Были организованы индивидуальные консультации очно и в формате онлайн, а также подготовлены наглядные методические материалы, чтобы помочь родителям справиться с этими трудностями.

Эффективность практической работы оценивалась по критериям сформированности знаний, умений и установок родителей, отражающим их

способность поддерживать развитие ребенка и реагировать на возникающие трудности. Диагностика проводилась посредством анкетирования, наблюдения за взаимодействием родителей и детей, психолого-педагогических бесед и анализа совместной деятельности. Полученные результаты показали повышение осведомленности родителей о специфике развития одаренных детей, активизацию их участия в совместной деятельности, улучшение качества коммуникации и взаимодействия с детьми. Динамика изменений проявилась в росте уверенности родителей в собственных педагогических действиях, снижении конфликтности в общении и появлении положительных изменений в учебной и творческой активности детей. Практическая работа подтвердила, что для формирования родительской компетентности необходимо применять комплексный подход. Также было установлено, что такой подход обладает высокой значимостью для полноценного развития одаренных детей.

Проведенный теоретический анализ и обобщение практического опыта позволили сделать вывод о том, что формирование родительской компетентности является одним из ключевых условий эффективного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями. Совмещение высокого потенциала ребенка с наличием ограничений в развитии обусловливает необходимость целенаправленной, системной и комплексной работы с семьей как ведущим субъектом воспитания и развития.

Результаты реализации программы формирования родительской компетентности подтвердили ее практическую значимость и эффективность. Повышение уровня осведомленности родителей о специфике одаренности и ООП, развитие навыков конструктивного взаимодействия с ребенком и специалистами, а также формирование позитивных воспитательных установок способствовали улучшению качества детско-родительских отношений, снижению эмоционального напряжения в семье и активизации участия родителей в образовательном процессе. Положительная динамика проявилась не только в изменении родительского поведения, но и в росте познавательной и творческой активности детей, их эмоциональной устойчивости и уверенности в себе.

Таким образом, практика формирования родительской компетентности в работе с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями должна рассматриваться как неотъемлемая часть системы психолого-педагогического сопровождения. Представленный опыт может быть использован в деятельности дошкольных образовательных организаций и адаптирован к условиям работы с другими категориями одаренных детей, что определяет перспективы дальнейших исследований и практических разработок в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелова О. Ю., Подольская Т. О., Прохорова М. В. Возрастные аспекты проявления одаренности детей и подростков Текст: электронный. // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 10. С. 35–40. URL: https://almavest.ru/ru/ar-chive/3306/4808 (дата обращения 04.02.2026).
2. Анисимова А. В. Родительская компетентность как основа предупреждения и профилактики девиантного поведения. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2014. № 17.1 (76.1). С. 7–8. – URL: https://moluch.ru/archive/76/13019 (дата обращения 07.02.2026).
3. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 136-144. URL: doi: 10.32744/pse.2018.5.15 (дата обращения 07.02.2026).
4. Емельянова Е. Н. Парадокс отношения родителей к одаренности младших школьников Текст: электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №2 (50). С. 80–84. URL: https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/755 (дата обращения 07.02.2026).
5. Кольтинова В. В. Психолого-педагогическое просвещение родителей одаренных детей в условиях дополнительного образования Текст: электронный. // Журнал педагогических исследований. 2021. № 5. С. 31–36. URL: https://naukaru.ru/ru/storage/viewWindow/77991 (дата обращения 05.02.2026).

6. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С., Чугаева И. Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. №25(3). С. 97–121. URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-3-97-121 (дата обращения 05.02.2026).

7. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. М. ; МОДЭК, 2004. 192 с.

8. Решетина С. Ю. Современные проблемы взаимодействия одаренных детей в семье и социуме Текст: электронный // Человеческий капитал. 2020. № 12 (144). С. 177–185. URL: https://humancapital.su/wpcontent/uploads-/2020/12/202012_p177-185.pdf (дата обращения 06.02.2026).

9. Сетко А. Г., Жданова О. М. Обоснование системы медицинского сопровождения старшеклассников с повышенными умственными способностями Текст: электронный // Экология человека. 2023. № 2. С. 101–115. URL https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-sistemy-meditsinskogosoprovozhde-niya-starsheklassnikov-s-povyshennymi-umstvennymi-sposobnostyami/viewer (дата обращения 06.02.2026).

10. Сушкова И. В., Красова Т. Д., Чуйкова Ж. В., Емельянова И. Д. Опасности для детей в современном мире: опрос педагогов и родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 23–49. DOI: 10.32744/pse.2023.2.2.

11. Токарев О. А. Особенности социально-педагогического сопровождения одаренных детей Текст: электронный // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. №2(36). С. 22–26. URL: https://journals.tsut-mb.ru/a8/upload/201905/9_%D0%A2%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2.pdf (дата обращения 06. 02. 2026).

12. Щебланова Е. И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке. Текст: электронный // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 23–35. URL: https://doi.org/10.11621/TEP-23-10 (дата обращения 06.02.2026).

13. Papadopoulos D. Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? // Children. 2021. 8(11). P. 953. DOI: 10.3390/children8110953

14. Yildirim F., Lee Sh. The structural relationships of parental attachment, peer attachment, teacher support, self-control and grit of gifted students // Journal of Educational Sciences & Psychology. 2022. 12. P. 138–153. DOI: 10.51865/ JESP.2022.1.14

Гайджиева Е. А. Практика формирования родительской компетентности в работе с одаренными детьми с ООП

Аннотация. Статья посвящена формированию родительской компетентности в работе с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями. Рассматривается роль семьи как ключевого участника сопровождения ребенка. Приводится опыт работы с родителями дошкольников с логопедическими нарушениями, включающий диагностический, образовательный и практический этапы. Результаты показывают улучшение готовности родителей, качества взаимодействия с детьми и их участия в образовательном процессе.

Ключевые слова: одаренные дети, особые образовательные потребности, родительская компетентность, семья, психолого-педагогическое сопровождение.

Gaidarzhieva E. A. The Practice of Developing Parental Competence in Working with Gifted Children with Special Educational Needs

Abstract. The article focuses on developing parental competence in working with gifted children with special educational needs. The family’s role as a key participant in supporting the child is emphasized. Experience with parents of preschoolers with speech impairments is presented, including diagnostic, educational, and practical stages. Results show improved parental readiness, better parent-child interaction, and increased involvement in the educational process.

Keywords: gifted children, special educational needs, parental competence, family, psychological and pedagogical support.

Александр Алексеевич Гайдаш

Научный руководитель: канд. пед .наук, доц. Зябрева С. Э.

г. Горловка, Россия

УДК 37.01

ВОЖАТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Вожатское движение – это сложный междисциплинарный феномен, функционирующий на стыке педагогики, психологии и социологии. Его ядро – организация жизнедеятельности временного детского коллектива, что порождает особую «педагогику момента», основанную на импровизации и высокой эмоциональной интенсивности, движение обладает развитой внутренней культурой, ритуалами «орлятский круг», «огонек» и корпоративной идентичностью, выполняющими воспитательную и социализирующую функции. Движение переживает внутренний конфликт между романтико-гуманистической миссией и реалиями индустрии услуг, а также процессом государственной профессионализации.

Несмотря на широкую практическую распространенность, вожатское движение как целостный педагогический феномен остается недостаточно теоретически осмысленным в современной науке. Его изучение актуально в связи с возрастающей ролью неформального воспитания, государственной политикой в сфере детского отдыха и потребностью в научном обосновании профессиональной подготовки кадров.

Упомянутая «педагогика момента» и особая корпоративная культура – не возникли на пустом месте. Это продукт длительной эволюции, начавшейся более века назад. Современная реальность вожатства может быть осмыслена только через призму его изначального, исторического выбора между двумя путями: традицией российского скаутинга О. И. Пантюхова, с одной стороны, и опыта прогрессивной педагогики С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко с идеями самоуправления и среды. Советский период – трансформация в институт пионерского движения. После жесткой идеологизации 1930-50-х гг. наступил

«золотой век» 1960-80-е – эпоха расцвета лагерей «Артек», «Орленок», формирования уникальной вожатской субкультуры и педагогических технологий КТД И. П. Иванова, «орлятская педагогика». Кризис и возрождение – распад системы в 1990-е и ее сохранение энтузиастами. В XXI веке – системное возрождение: принятие профессионального стандарта вожатого, создание многоуровневой системы подготовки, интеграция с общенациональными проектами («Движение Первых»).

Вожатское движение представляет собой устойчивый педагогический феномен, доказавший способность к адаптации и развитию. Его историческая эволюция демонстрирует диалектику государственного регулирования и внутренней, ценностно-смысловой основы. Успех современного этапа зависит от баланса между формальной профессионализацией и сохранением гуманистического «орлятского духа» – ключевого воспитательного ресурса движения.

На современном этапе трансформации системы образования в России актуализируется роль неформальных и внеучебных форм воспитания, способствующих всестороннему развитию личности, формированию социальной ответственности и коммуникативной культуры у детей и подростков. В этом контексте вожатское движение выступает как устойчивый и многогранный социально-педагогический феномен, интегрированный в процесс воспитания и социализации подрастающего поколения.

Деятельность вожатого выходит за рамки организации досуга, представляя собой целостный педагогический процесс, реализуемый в специфических условиях временного детского коллектива. Вожатый выполняет комплекс воспитательных, организаторских, коммуникативных и развивающих функций, выступая значимой фигурой, влияющей на становление ценностных ориентаций и личностных качеств детей.

Актуальность научного осмысления вожатского движения обусловлена рядом факторов – возрастающей потребностью в специалистах, способных к эффективной работе в сфере неформального образования; признанием

вожатской практики важным этапом профессионального становления студентов педагогических направлений; необходимостью комплексного теоретического анализа движения как самостоятельного объекта педагогической науки, обладающего глубокими историческими корнями и собственным методическим инструментарием [3, с. 56].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование вожатского движения как педагогического феномена через раскрытие его сущности, анализ исторической эволюции и выявление его роли в воспитании детей и развитии будущих педагогов.

Вожатское движение представляет собой сложное, многомерное явление, сущность которого не сводится к узкопрофессиональной деятельности. В рамках педагогической науки его правомерно рассматривать как уникальную практико-ориентированную «лабораторию», где теоретические концепции воспитания от А. С. Макаренко до И. П. Иванова и Ш. А. Амонашвили проходят апробацию в условиях высокой динамики и интенсивности педагогического взаимодействия. Специфика деятельности определяется работой в режиме экстремально сжатых временных сроков, что порождает «педагогику момента», основанную на импровизации, ситуативном реагировании и быстром установлении доверительных отношений [2, с. 23].

С позиции социокультурного и историко-культурологического подходов движение предстает как воспроизводимый социальный миф, конструирующий идеализированный образ «золотого века детства» – безопасного, насыщенного приключениями и дружбой пространства, курируемого фигурой Вожатого. В этом мифе аккумулированы и трансформируются различные исторические архетипы: «вожатый-друг» (романтика 1960-х гг.), «вожатый-лидер» (наследие пионерской организации), «вожатый-хранитель» (гарант безопасности и традиций). Ядро профессиональной идентичности вожатого образует парадоксальное сочетание позиций «своего» в детском коллективе и ответственного взрослого.

Важнейшим аспектом движения является его внутренняя культурная система, включающая герметичный язык, ритуалы и символические практики («орлятский круг», «огонек», «тихая песня»). Эти практики выступают не просто методическими приемами, а инструментами трансляции ключевых ценностей (доверия, искренности, рефлексии, общности) и механизмами инициации новых членов в профессиональное сообщество.

Современное движение внутренне неоднородно, с одной стороны, существуют элитные центры «Артек», «Орленок» с развитой гуманистической философией и академическим подходом к подготовке. С другой – массовый сектор муниципальных и коммерческих лагерей, где нередко происходит редукция роли вожатого до функций аниматора и контролера безопасности. Этот дуализм является источником постоянной внутренней рефлексии и движущей силой эволюции движения [5, с. 40].

Согласно социально-педагогическому подходу, суть деятельности вожатого заключается в тотальном проектировании и совместном с детьми проживании цепочки воспитательных событий. Каждый день лагерной смены конструируется как целостный нарратив (ролевая игра, театрализация, поход), цель которого – предоставить ребенку опыт личного эмоционального и нравственного выбора. Таким образом, движение можно определить как социальный институт, производящий осмысленный, эмоционально насыщенный опыт, компенсирующий его дефицит в цифровую эпоху.

Педагогический отряд, являясь структурным ядром движения, представляет собой институт вторичной социализации для студентов-вожатых. Через систему наставничества, совместное преодоление кризисов и корпоративные ритуалы формируется устойчивая профессиональная идентичность, которая зачастую оказывает более сильное влияние, чем формальное вузовское образование.

Ключевой характеристикой деятельности является работа в условиях заведомо известного и краткого финала. Это порождает педагогику высокой эмоциональной интенсивности, требующую быстрого установления контакта и

оперативного разрешения конфликтов. Обратной стороной становятся циклические переживания расставания и высокий риск эмоционального выгорания, что составляет отдельную проблему для кадрового обеспечения движения [5, с. 42].

Историческое развитие вожатского движения в России отражает ключевые социально-политические и педагогические трансформации общества. Его анализ позволяет выявить устойчивые педагогические функции и механизмы адаптации к меняющимся запросам.

Скаутское движение, сснованное О. И. Пантюховым в 1909 г., привнесло в Россию эффективную методику воспитания через малую группу, систему практических испытаний и разрядов, идею социально-полезного служения. Скаутмастер выступал как старший товарищ и носитель практических знаний, чей авторитет основывался на личных качествах.

Летняя трудовая колония «Бодрая жизнь» (1911), созданная С. Т. Шацким и А. У. Зеленко, стала прообразом детского самоуправляемого коллектива, где труд, искусство и коллективное планирование были основой жизнедеятельности. Здесь складывалась модель педагога как организатора развивающей среды и старшего товарища.

После революции скаутинг был запрещен, но его организационные формы были адаптированы для новой идеологии. С созданием в 1922 г. Пионерской организации начался процесс институционализации вожатства. Первые вожатые – комсомольцы-энтузиасты – выступали как «красные скаутмастера». В 1930-50-е гг., в условиях централизации и идеологизации всей общественной жизни, пионерская организация и вожатская работа приобрели жестко регламентированный характер. Вожатый превратился в проводника партийной линии, а его подготовка стала систематической, но строго идеологизированной.

1960-е – 1980-е годы это период который по праву считается «золотым веком» отечественного вожатства, в этот период создаются и развиваются Всесоюзные пионерские лагереря «Орленок», «Океан», «Смена» и массовая сеть загородных лагерей, которые сделали вожатскую практику неотъемлемой

частью студенческой жизни. В педагогических вузах формировались студенческие педагогические отряды. Именно в этот период, особенно в «Орленке» под руководством таких методистов, как О. С. Газман и А. Н. Лутошкин, сложилась уникальная «орлятская педагогика», основанная на технологиях коллективного творческого дела И. П. Иванова, доверительного общения «орлятский круг», «огонек» и авторской песне. Сформировалась особая субкультура вожатства с высоким статусом профессии, где личный пример, справедливость и умение создавать «чувство Мы» были главными ценностями.

Распад СССР и пионерской организации привел к системному кризису: лагеря закрывались, государственное финансирование прекратилось, профессия утратила официальный статус. Движение сохранилось благодаря усилиям энтузиастов, которые начали работу по «очищению» методического наследия от идеологической риторики и его адаптации к новым условиям. Возникло разнообразие форм: профильные, коммерческие, палаточные лагеря [1, с. 296].

Сейчас от вожатого требуются компетенции педагога-организатора, детского психолога, тьютора, медиатора, специалиста по безопасности и цифрового куратора. Интеграция в государственную воспитательную политику: включение методик вожатской работы в масштабные проекты «Большая перемена», Российское движение детей и молодежи «Движение Первых».

Деятельность вожатого кардинально отличается от работы школьного учителя. Она разворачивается в логике «проживания», а не «изучения», и носит тотальный, круглосуточный характер.

Такие как необходимость быстрого установления контакта, формирования коллектива и достижения воспитательных результатов в сжатые сроки, построение смены как цепочки взаимосвязанных воспитательных событий, обладающих личностным смыслом для каждого ребенка, взаимодействие строится вне рамок формальных оценок и обязательной учебной программы, что создает условия для более открытого и доверительного диалога, постоянный мониторинг групповой динамики, управление процессами лидерства, сплочения

и разрешения внутригрупповых конфликтов, высокая степень ответственности за жизнь и здоровье детей при относительной административной автономии.

Успешность деятельности вожатого определяется комплексом личностных качеств и профессиональных компетенций. Личностные качества: педагогическая направленность и эмпатия, эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость, ответственность и дисциплинированность, коммуникабельность и доброжелательность, креативность и оптимизм, нравственная зрелость и способность к рефлексии [4, с. 24].

Профессиональные компетенции – знание возрастной психологии и основ групповой динамики, владение технологиями КТД, игрового моделирования и проектной деятельности; организаторские и управленческие навыки; умение оказывать первую помощь и обеспечивать безопасность; навыки разрешения конфликтов и медиации; базовые навыки работы в цифровой среде.

Участие в вожатском движении выступает мощным фактором развития студентов, прежде всего педагогических специальностей. Профессиональное становление – это уникальная возможность ранней и интенсивной педагогической практики, апробации теоретических знаний в реальных условиях, формирования базовых педагогических умений и «педагогического чутья», личностное развитие, ситуация высокой ответственности способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе, лидерских качеств, эмоционального интеллекта и коммуникативной культуры. Преодоление профессиональных кризисов ведет к личностному росту, социальная самореализация – работа в педагогическом отряде – дает опыт командного взаимодействия, формирует социальные связи и корпоративную идентичность, предоставляет возможности для творческой и организаторской самореализации, осознание профессионального выбора: практика позволяет студенту проверить свою профессиональную пригодность, сформировать осознанную мотивацию к педагогической деятельности или, напротив, скорректировать карьерные планы [4, с. 26].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что вожатское движение является целостным и жизнеспособным педагогическим феноменом, обладающим глубокими историческими корнями и значительным воспитательным потенциалом. Его сущность определяется синтезом педагогической практики, особой субкультуры и института профессиональной социализации.

Исторический путь движения демонстрирует его способность к трансформации и адаптации: от заимствования скаутских методик через жесткую идеологизацию в советский период к возрождению на новой, профессиональной основе, сохраняющей гуманистическое ядро «орлятской педагогики».

Деятельность вожатого в условиях временного детского коллектива представляет собой специфический вид педагогической работы, требующий особого набора личностных и профессиональных качеств. Ее значение выходит за рамки организации детского отдыха, оказывая существенное влияние на социализацию детей и формируя уникальную среду для личностного и профессионального становления будущих педагогов.

Сейчас движение характеризуется процессами официальной институционализации и профессионализации, что, с одной стороны, повышает гарантии качества и безопасности, а с другой – ставит перед сообществом вызовы по сохранению добровольческого энтузиазма, творческого начала и той особой атмосферы человечности, которая всегда составляла его главную ценность. Дальнейшее научное изучение вожатского движения видится перспективным в направлении конкретизации его психолого-педагогических эффектов, анализа современных форм организации и разработки научно обоснованных моделей подготовки кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы: науч. монография. Москва : Смысл, 2002. 295 с.

2. Иванов И. П. Воспитание коллективом теория и практика коллективных творческих дел: научно-практический труд: Москва: Педагогика, 1989. 230 с.

3. Кириллова И. А., Федосеева Н. Н. Вожатская деятельность: теория, методика, практика: учебное пособие: учеб.пособие. Москва : Юрайт, 2019. 256 с.

4. Теория и практика вожатской деятельности: учебное пособие / под ред. В. А. Горского: учеб. пособие. Москва : Академия, 2018. 224 с.

5. Федоренко Н. П. Педагогика детского отдыха и оздоровления: современные подходы и практики: учеб. пособие. Москва : Академия, 2021. 240 с.

Гайдаш А. А. Вожатское движение в отечественной педагогической практике

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является теоретическое обоснование вожатского движения как целостного педагогического феномена. Анализ позволяет констатировать, что его эффективность и воспроизводство зависят от баланса между формальной профессионализацией и сохранением уникальной гуманистической культуры и «педагогики момента».

Ключевые слова: вожатское движение, педагогический феномен, временный детский коллектив, педагогика момента, орлятская педагогика, профессиональная социализация.

Gaydash A. A. The Counselor Movement in Domestic Pedagogical Practice

Abstract. The purpose of the research presented in the article is to provide a theoretical justification of the counselor (camp leader) movement as an integral pedagogical phenomenon. The analysis makes it possible to conclude that its effectiveness and sustainability depend on maintaining a balance between formal professionalization and the preservation of a unique humanistic culture and the “pedagogy of the moment.”

Keywords: counselor movement, pedagogical phenomenon, temporary children’s collective, pedagogy of the moment, Orlyonok pedagogy, professional socialization.

Анастасия Олеговна Колоколова

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Алфимов Д. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.032

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ

Современная образовательная система переживает период глубоких трансформаций. В ответ на вызовы времени, связанные с изменением образовательных потребностей и стремлением обеспечить качественную подготовку учащихся, в последние годы активно внедряются новые подходы и методы. Одним из таких подходов является геймификация – процесс внедрения игровых элементов и механик в неигровой контекст, в том числе в образовательный процесс. Геймификация превращает обязательное обучение в желанное саморазвитие, повышая одновременно скорость, глубину и стойкость усвоения профессиональных компетенций [2]. Геймификация в образовании стала актуальной в связи с изменениями в восприятии учащимися традиционного образовательного процесса и с необходимостью повышения мотивации и вовлеченности школьников.

Геймификация рассматривается как способ создания интерактивной и увлекательной образовательной среды, способной мотивировать учащихся на достижение высоких результатов. В частности, геймификация активно используется для развития лидерских качеств у школьников, таких как способность принимать решения, ответственность, уверенность в себе и лидерские навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с окружающими.

Целью статьи является раскрытие возможностей геймификации в развитии лидерских качеств школьников.

Геймификация представляет собой стратегическое использование игровых элементов и механик в контексте, не связанном с играми, с целью повышения мотивации и вовлеченности. В отличие от полноценной игры, геймификация

включает в себя такие элементы, как баллы, значки, достижения, рейтинги и другие игровые фрагменты, которые не создают полноценной игры, но эффективно воздействуют на участников, стимулируя их к активному обучению.

В последние десятилетия геймификация в образовательном контексте прочно вошла в практику. В своей основе она строится на использовании механизмов, которые являются центральными в большинстве игр, таких как:

1. Цели и задачи: Ученикам предоставляются конкретные задачи или миссии, которые они должны выполнить в рамках образовательного процесса.

2. Награды и баллы: За выполнение заданий или достижение определенных результатов школьники получают награды, такие как баллы, значки или другие достижения, что способствует повышению их заинтересованности и мотивации.

3. Соревнования и лидерборды: Использование рейтингов и соревновательных элементов между учениками или командами позволяет создать атмосферу здоровой конкуренции, стимулируя учеников стремиться к лучшим результатам.

Геймификация в образовательном процессе направлена на решение ряда задач, таких как:

- повышение мотивации и вовлеченности учащихся;

- развитие личностных и социальных навыков, таких как командная работа, коммуникация и лидерство;

- упрощение восприятия и усвоения учебного материала через более интерактивные и увлекательные методы;

- создание условий для индивидуализации образовательного процесса, где каждый ученик может двигаться в своем темпе, что позволяет достигать лучших результатов [3].

Одним из самых значимых аспектов геймификации в образовании является ее способность развивать лидерские качества у школьников. Лидерство – это не только способность вести за собой, но и умение работать в команде, принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности. В игровой

форме эти навыки развиваются естественно, через реальные ситуации, моделируемые в ходе учебных игр.

В процессе применения геймификации школьники сталкиваются с задачами, требующими принятия решений в условиях неопределенности, а также с необходимостью учета интересов других участников (например, в командных играх). Эти ситуации учат их принимать ответственность за свои решения и действия, развивают стрессоустойчивость и уверенность в себе. Участие в игре способствует улучшению способности работать в команде и развивает коммуникативные навыки [1].

Одним из ярких примеров использования геймификации для развития лидерских качеств является создание образовательных квестов, где учащиеся работают в группах, где каждый из них выполняет определенную роль. В этих квестах участники часто оказываются в ситуациях, требующих лидерских решений – например, когда нужно выбрать стратегию для выполнения задания, распределить роли внутри группы или организовать координацию действий. Такие упражнения формируют у школьников умение вести за собой, а также развивают навыки планирования и организации работы команды.

Кроме того, в процессе геймификации учащиеся учат себя быть гибкими и нестандартными в подходах к решению задач. Это также способствует развитию лидерских качеств, поскольку успешный лидер часто должен находить инновационные пути решения сложных проблем.

Для успешного внедрения геймификации в образовательный процесс необходимо продумать методы и механизмы, которые помогут развить у школьников не только знания по предмету, но и ключевые лидерские качества. Одним из таких методов является создание игровых образовательных миссий, в рамках которых школьники выполняют различные задачи, связанные с изучаемым материалом. Эти задания могут быть представлены как сюжетные линии, где каждый этап зависит от успешного выполнения предыдущего, что позволяет учащимся работать в команде, проявляя лидерские качества.

Другим методом является использование балльных систем и рейтингов. Внедрение системы наград, значков, достижения определенных целей помогает

ученикам стремиться к успеху, а также развивает у них ответственность за свои действия. Например, в игре за выполнение каждой задачи можно начислять баллы, которые будут учитываться при определении победителя. Таким образом, учащиеся могут соревноваться между собой или в рамках групп, что способствует развитию командного духа и лидерства.

Использование командных форм работы также является одним из эффективных методов геймификации для развития лидерских качеств. Командные соревнования требуют от участников умения взаимодействовать, делиться ответственностью и организовывать коллективную деятельность. Лидером в такой команде может стать тот, кто способен наилучшим образом координировать действия группы, принимать решения и обеспечивать выполнение поставленных задач.

Наконец, роль игровых механик в процессе геймификации нельзя недооценивать. Использование таких элементов, как «очки опыта», уровни сложности и специальные задания, которые активируются по мере выполнения учащимися различных задач, создает определенную мотивацию для учеников и позволяет учить их стремиться к достижениям и успехам, что является неотъемлемой частью формирования лидерских качеств.

Одним из ярких примеров успешного применения геймификации является проект «Лингвистические битвы», в котором учащиеся соревнуются в знаниях иностранных языков, выполняя различные задания, такие как перевод текста, создание субтитров и участие в викторинах. Команды учеников соревнуются друг с другом, и в конце определяются победители, которые получают призы и сертификаты. Такой формат не только развивает знания, но и помогает учащимся улучшать лидерские качества через участие в командных заданиях.

Другим примером является внедрение образовательных квестов, например, на уроках истории, где школьники должны пройти серию заданий, представляющих собой исторические события, и принять участие в решении задач, которые стоят перед различными историческими личностями. Эти квесты требуют от учащихся не только глубоких знаний предмета, но и способности

работать в команде, руководить другими участниками и принимать на себя ответственность за результаты команды.

Для того чтобы оценить эффективность геймификации в обучении, важно учитывать не только успехи учащихся в освоении учебного материала, но и развитие таких навыков, как лидерство, способность работать в команде и принимать решения. Эффективность можно измерить через наблюдения за поведением школьников, а также через обратную связь от участников. Опрос, проведение наблюдений за взаимодействием участников, а также анализ успехов команд в ходе игровых занятий помогут сделать выводы о том, какие элементы геймификации наиболее эффективны для развития лидерских качеств.

Важно отметить, что внедрение геймификации должно быть обоснованным и сбалансированным. Излишнее увлечение игровыми элементами может снизить образовательную ценность занятий, если они не соответствуют образовательным целям. Геймификация должна быть интегрирована в учебный процесс таким образом, чтобы она не только увлекала учеников, но и способствовала развитию необходимых навыков и компетенций [4].

И в заключение необходимо сказать, что использование игровых элементов в образовательном процессе способствует повышению мотивации, вовлеченности и ответственности учащихся, а также помогает развивать важные социальные и личностные навыки. Внедрение геймификации требует внимательной подготовки и балансировки между игровыми элементами и образовательными целями. Правильное использование геймификации позволяет создать увлекательную и продуктивную образовательную среду, где школьники могут развивать не только знания, но и важнейшие лидерские качества, необходимые для успешной жизни в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильина Н. Н. Играя в общение: как геймификация может улучшить коммуникацию младших школьников Текст: электронный. // Молодой ученый. 2024. № 24. С. 154– 156. URL: https://moluch.ru/archive/523/115526 (дата обращения: 10.01.2026).

2. Капкаев Ю. Ш., Лешишина В. В., Бенц Д. С. Геймификация в подготовке высококвалифицированных специалистов: подходы и перспективы // Вестник образовательных технологий. 2022. № 7. С. 25–38.

3. Стахеева А. В., Юркина Г. Д. Геймификация учебного процесса посредством реверсивного наставничества // Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 17» городского округа Электросталь Московской области. 2024. С. 9–83.

4. Цирулева Л. Д., Щербакова Н. Е. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии // Вестник Пензенского государственного университета. 2023. № 3. С. 13–17.

Колоколова А. О. Содержание работы по развитию лидерских качеств студентов с помощью геймификации

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования геймификации в образовательном процессе как средства развития лидерских качеств школьников. Раскрываются основные игровые механики и методы, способствующие формированию лидерских качеств у школьников. Указывается о высокой эффективности геймификации при ее целенаправленном и педагогически обоснованном применении.

Ключевые слова: геймификация, лидерские качества, школьники, мотивация, образовательный процесс, игровые элементы, командная работа.

Kolokolova A. O. Content of the work on developing students' leadership skills through gamification

Abstract. The article discusses the possibilities of using gamification in the educational process as a means of developing leadership skills among schoolchildren. It reveals the main game mechanics and methods that contribute to the formation of leadership skills among schoolchildren. The article emphasizes the high effectiveness of gamification when it is used in a targeted and pedagogically sound manner.

Keywords: gamification, leadership skills, schoolchildren, motivation, educational process, game elements, teamwork.

Илья Андреевич Кочетов

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.

г. Горловка, Россия

УДК 378.18

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД: АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ

В Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» отмечено «молодежное участие» как вовлеченность молодых граждан в общественную (политическую, экономическую, социальную, культурную) жизнь российского общества и государства, включая возможность участия в выработке решений и осуществлении действий по реализации прав, свобод и законных интересов молодежи [5]. Безусловно, участие вожатых, бойцов студенческих педагогических отрядов (СПО) в жизни российского общества – неотъемлемая часть истории государства.

Анализ участия студентов ДГПУ им. В. Шаталова в деятельности студенческого педагогического отряда «Штурманы детства» требует рассмотрения нескольких взаимосвязанных аспектов: формирования профессионально-личностных качеств будущего педагога в процессе реальной педагогической практики, развития коммуникативной и организаторской компетентности в условиях как очного, так и дистанционного форматов работы, ценностного становления участников отряда и их просоциальной направленности, а также инновационных эффектов адаптации деятельности к условиям цифровизации образовательной среды.

Содержание подготовки будущих вожатых включает освоение технологий организации временного детского коллектива, проведения коллективно-творческих дел, игровых и рефлексивных практик, что отражено в современных

методических пособиях для вожатых. Реальное взаимодействие с детьми в условиях организованной педагогической деятельности создаёт принципиально иную образовательную ситуацию по сравнению с теоретическим курсом: студент получает опыт ответственности за детский коллектив, необходимость принятия оперативных решений, управления временными конфликтами, поддержания мотивации, организации разнообразных форм досуговой и воспитательной деятельности [7]. Примером служит Праздник детства на Соборной площади, в организации которого участвовали 35 волонтёров Школы вожатского мастерства «Штурманы детства» (ШВМ), обеспечившие работу игровых площадок для более чем 700 участников [3]. Подготовка и проведение подобного мероприятия в реальных условиях городской среды требует от студентов одновременного владения несколькими группами профессионально-личностных качеств: организаторскими умениями (планирование, распределение обязанностей, управление временем и пространством события), коммуникативной культурой (установление контакта с детьми и взрослыми различного возраста и социального происхождения), эмоциональной устойчивостью (сохранение профессионального тонуса в нештатных ситуациях), а также педагогической находчивостью – способностью быстро переориентировать план к изменяющимся обстоятельствам. Эти результаты пересекаются с теми умениями, которые в исследованиях других студенческих педагогических отрядов фиксируются как наиболее ощутимые воспитательные эффекты: готовность легко общаться с воспитанниками, учитывать их настроение, создавать доброжелательную атмосферу, разрешать конфликты оптимальным способом [6].

Переход в онлайн-формат обучения выявил новые требования к профессиональным умениям будущего педагога, которые в традиционной подготовке в значительной степени оставались латентными, задача удержать внимание слушателя при опосредованном взаимодействии через экран становится принципиально более сложной. В этих условиях бойцы «Штурманов детства», которые сами являются носителями актуальных трендов молодёжной

культуры, выступают одновременно субъектами и трансляторами методических решений для ШВМ, что создаёт механизм саморефлексивного обновления методики: отряд осваивает новые подходы на практике и передаёт их новым слушателям.

Освоение визуальных инструментов подачи учебного материала формирует у участников ШВМ цифровую педагогическую компетентность. Принципиально важно, что речь идёт не об освоении программного обеспечения как такового, а о развитии более широкого умения – выстраивать «визуальную интонацию» педагогического сообщения: осмысленно управлять вниманием аудитории через нарративную логику, типографику и визуальную иерархию материала. Данное умение выходит за пределы вожатской деятельности и образует универсальный педагогический ресурс, значимый в любом формате профессиональной работы учителя. Одновременно дистанционный формат повышает требования к речевой культуре оратора: в онлайн-среде голосовые характеристики – тембр, громкость, интонационные акценты – выполняют функцию связи между говорящим и слушателем, что превращает развитие риторических умений в педагогически обоснованную задачу ШВМ.

Следующим выраженным воспитательным эффектом является формирование устойчивой профессиональной идентичности и ценностной основы педагогической деятельности у участников отряда. Механизм вовлечения новых бойцов, выстроенный в практике «Штурманов детства», отражает понимание того, что включение в отряд должно строиться как педагогически выверенная траектория осознанного выбора: последовательность «малых обязательств», каждое из которых обеспечивает пробу педагогической роли без чрезмерного давления ответственности – от записи на вводное занятие через выполнение группового задания к практическому проведению мероприятия и затем к заявке в отряд. Устойчивый профессиональный интерес формируется через реальную деятельность при наличии понятной цели, средств, результата и социального признания. В результате в отряд приходят студенты с внутренней мотивацией, что обеспечивает более высокое качество их

педагогической практики и большую устойчивость профессиональной идентификации.

Ценностный профиль участников педагогических отрядов, зафиксированный в научной литературе (доминирование терпимости, чуткости, уважения к автономии другого среди инструментальных ценностей), характеризует личность, способную занимать субъектную позицию в педагогической деятельности, сохраняя при этом готовность к поддержке воспитанника [4]. В практике «Штурманов детства» этот профиль складывается в конкретных воспитательных ситуациях: в организации праздников для детей в больницах и социальных учреждениях, в работе с детьми в условиях военного времени, в добровольческом труде, лишённом материального стимула. Именно такие ситуации создают условия для переживания ценностей, а не только их декларирования, что, в соответствии с историко-педагогическим анализом Е. И. Ерошенковой, обусловливает формирование устойчивой просоциальной установки будущего педагога [2].

Фестиваль «Планета детства» как организационный механизм воспитательной среды ДГПУ им. В. Шаталова обеспечивает отдельный набор воспитательных эффектов, связанных с проектно-организаторскими умениями и опытом работы в профессиональном педагогическом сообществе. В 2025 году, когда к участию впервые были приглашены учащиеся психолого-педагогических классов, фестиваль выполнил функцию профессиональной социализации школьников, интегрировав их в педагогическую среду и создав первые точки контакта с действующими вожатыми, студентами и преподавателями Донецкого педагогического. Для самих Штурманов, участвовавших в организации и ведении мастер-классов (площадки «Формула знакомства», «Ритмы детства», «Вожатская планёрка», мастер-класс по нетрадиционному применению предметов), фестиваль стал практикумом по ключевым компетенциям: методическому проектированию тематической площадки, проведению интерактивного занятия с разновозрастной аудиторией, передаче профессионального опыта в форме педагогического показа [1]. Каждая из

площадок моделировала реальные педагогические ситуации из практики организации детского отдыха, обеспечивая формирование практических организационных умений в процессе деятельности.

Инновационный эффект деятельности «Штурманов детства» наиболее отчётливо проявляется в создании и проведении онлайн-лагеря «МегаГерц» совместно с РГПУ им. А. И. Герцена [6]. Этот проект, объединивший детей из нескольких стран и реализованный в условиях, когда традиционные форматы лагерной работы были недоступны, потребовал от бойцов «Штурманов» освоения нового типа педагогического взаимодействия – организации воспитательной деятельности в цифровой среде с участниками из разных культурных и географических контекстов [8]. В логике исследования Е. А. Шмелевой и М. А. Чистяковой, рассматривающих педагогический отряд как форму организации инновационной среды [9], этот проект можно интерпретировать как пример перехода от идеи к устойчивому внедрению инновационного педагогического формата, что свидетельствует о способности отряда порождать новые педагогические решения в ответ на изменяющийся контекст.

Вместе с тем анализ воспитательных эффектов требует корректной фиксации существующих ограничений. С. Э. Зябрева указывает на системную проблему, обострившуюся в условиях многолетней дистанционной работы: многие студенты не имеют личного опыта жизни в детском оздоровительном лагере и испытывают затруднения при попытке представить ритм работы вожатого, специфику взаимодействия с напарником, администрацией и родителями воспитанников [3]. В условиях отсутствия выездного инструктивно-методического лагеря – наиболее эффективной формы погружения в профессиональную среду – данная лакуна не восполняется никакими цифровыми инструментами. Косвенным подтверждением этой проблемы служит наблюдение, зафиксированное в практическом опыте командира отряда: вожатые, не имевшие очной подготовки, в реальной работе с детьми применяли исключительно те игры и упражнения, которые им были продемонстрированы в

живую. Это свидетельствует о том, что живой опыт в педагогической подготовке носит незаменимый характер и формирует такую профессиональную компетентность, которая не может быть воспроизведена через экран в полном объёме.

Таким образом, воспитательные эффекты участия студентов ДГПУ им. В. Шаталова в деятельности СПО «Штурманы детства» носят комплексный характер и реализуются в нескольких измерениях: профессионально-компетентностном (формирование организаторских, коммуникативных и методических умений педагога в условиях реальной работы с детьми), цифровом (освоение инструментов педагогической деятельности в онлайн-среде и формирование цифровой педагогической компетентности), ценностно-личностном (формирование просоциальной установки, профессиональной идентичности и ценностей педагогического служения через добровольческую практику), инновационном (разработка и реализация новых форматов воспитательной работы с детьми в условиях ограниченных ресурсов). Выявленные ограничения – прежде всего отсутствие выездного инструктивно-методического лагеря и сокращение возможностей очной практики – требуют учёта при проектировании следующего этапа развития ШВМ и СПО «Штурманы детства».

Для обеспечения бóльшей объективности анализа воспитательных эффектов деятельности СПО «Штурманы детства» представляется необходимым соотнести зафиксированные результаты с данными смежных исследований, проводившихся на материале других педагогических отрядов и студенческих педагогических объединений Российской Федерации. Это позволит проверить, являются ли описанные эффекты специфической чертой конкретного отряда или отражают закономерности, характерные для деятельности СПО в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Второй Открытый фестиваль вожатского мастерства «Планета детства». URL: https://vk.com/wall-118396771_10396 (дата обращения: 04.03.2026).

2. Ерошенкова Е. И. Генезис формирования просоциальной установки будущих педагогов в деятельности студенческих педагогических отрядов // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. С. 34–42.

3. Зябрева С. Э. К вопросу о подготовке вожатских кадров в современном Донбассе // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2019. № 1. С. 28–36.

4. Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О., Боровиков С. Ю. Ценности будущих педагогов – представителей студенческих отрядов в условиях системных изменений в педагогическом образовании // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 67–74.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/

6. СПО «Штурманы детства» в работе онлайн-лагеря «МегаГерц». – URL: https://vk.com/wall-118396771_8395 (дата обращения: 04.03.2026).

7. Руденко И. В. Студенческий педагогический отряд как среда формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов // Вектор науки ТГУ. 2021. № 3. С. 60–67.

8. Хохлова Н. С., Людоровская Т. Ю. История зарождения и развития студенческих отрядов как основного молодёжного движения // Сборник научных статей ДонНУ. 2021. С. 112–115.

9. Шмелева Е. А., Чистякова М. А. Формирование инновационной активности студентов в педагогических отрядах // Педагогические науки. 2020. № 5. С. 112–118.

Кочетов И. А. Студенческий педагогический отряд: Анализ воспитательных эффектов

Аннотация. Воспитательные эффекты участия студентов ДГПУ им. В. Шаталова в деятельности студенческого педагогического отряда

«Штурманы детства» носят комплексный характер и реализуются в нескольких измерениях: профессионально-компетентностном, цифровом, ценностно-личностном, инновационном. Автор рассматривает содержание подготовки будущих вожатых в ДГПУ им. В. Шаталова (г. Горловка), опираясь на имеющийся опыт студенческого педагогического отряда «Штурманы детства».

Ключевые слова: вожатый, компетенции вожатого, «Штурманы детства», Школа вожатского мастерства, проектирование подготовки вожатых

Kochetov I. A. Student Pedagogical Team: Analysis of Nurturing Effects

Abstract. The nurturing effects of the participation of students of V. Shatalov Donetsk State University (Gorlovka, Donetsk People's Republic) in the activity of the student pedagogical team “Shturmany Detstva” (“Navigators of Childhood”) are complex in character and are realized in several dimensions: professional-competence, digital, value-personal, innovative. The author examines the content of the training of future counselors at V. Shatalov Donetsk State University (Gorlovka), relying on the existing experience of the student pedagogical team “Shturmany Detstva” (“Navigators of Childhood”).

Keywords: counselor, counselor competencies, “Shturmany Detstva” (“Navigators of Childhood”), Shkola vozhatskogo masterstva (School of Counselor Skills), designing the training of counselors.

Дарья Николаевна Лавроненко

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 37.01

НАПАРНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ВОЖАТЫХ И УЛУЧШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КЛИМАТА В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ

Работа вожатого в детском лагере – это уникальный сплав творчества, ответственности и постоянного взаимодействия с детьми. Однако, за яркими впечатлениями и позитивными эмоциями часто скрывается высокий уровень стресса, связанный с интенсивной рабочей нагрузкой, круглосуточной ответственностью за жизнь и здоровье воспитанников, необходимостью оперативно решать возникающие конфликты и поддерживать позитивную атмосферу в коллективе. Эмоциональное выгорание вожатых – распространенная проблема, которая, к сожалению, не всегда получает должное внимание.

В настоящее время, несмотря на растущее осознание важности психологической поддержки вожатых, ресурсы, направленные на повышение их стрессоустойчивости, остаются недостаточно развитыми.

В связи с этим, актуальным представляется поиск и внедрение эффективных методов поддержки вожатых, способствующих снижению уровня стресса и улучшению качества их работы. Одним из перспективных направлений в этом контексте является напарничество – практика, основанная на взаимной поддержке, обмене опытом и совместном решении профессиональных задач.

Работа вожатым требует не только профессиональных навыков, но и эмоциональной устойчивости. За короткий срок вожатый должен не только завоевать авторитет у детей, но и сплотить их в конкретный коллектив: «Работа вожатого осложняется еще и тем, что за сравнительно короткий срок он должен не только сам подружиться с детьми, приобрести у них авторитет, но и сплотить в большинстве случаев незнакомых ранее ребят, создать маленький коллектив,

где царили бы взаимопонимание и взаимоподдержка» [2, с. 6]. Это усилие часто приводит к перегрузке, особенно для новичков, которые, как отмечает автор одного из источников, в 99 % случаев отрицают наличие стресса заранее, но сталкиваются с ним на практике [1, с. 7]. Стресс проявляется в эмоциональном выгорании, раздражительности и потере мотивации, что негативно сказывается не только на вожатом, но и на детях – эмоциональный климат отряда становится напряженным, а дети чувствуют неуверенность.

Без поддержки одиночный вожатый рискует «валиться из рук» рутине, где даже простые методы релаксации, такие как прогулка в одиночестве или музыка, могут быть недоступны из-за отсутствия свободного времени [1, с. 8]. Здесь на помощь приходит напарничество – партнерство, которое распределяет нагрузку и создает сеть взаимной поддержки.

Хороший напарник – это не просто коллега, а настоящий союзник в нелегком деле. «Что ни говори, в профессиональной вожатской работе нет ничего лучше хорошего напарника (напарницы). Хотя бы то, что на всю смену Вы можете быть полностью уверены в успехе Вашего общего нелегкого дела. Вас будут понимать с полуслова, и подхватывать все Ваши начинания» [3, с. 33]. Такое партнерство позволяет разделить обязанности, снижая индивидуальную нагрузку. Например, один вожатый может отвечать за утренний подъем и зарядку, а другой – за вечерние мероприятия, но при этом оба участвуют в процессах, чтобы поддерживать общую динамику. Это не только повышает эффективность, но и дает возможность для кратковременного отдыха: «договорился с напарником о получасе свободного времени» для восстановления [1, с. 8].

Более того, напарник помогает справляться с конфликтами. Если один вожатый устает, другой берет на себя инициативу: «Если напарник хочет поспать, дайте ему такую возможность» [4, с. 14]. Такое разделение ролей снижает риск выгорания и повышает общую стрессоустойчивость, позволяя вожатым сохранять энергию для детей.

Напарничество не только помогает вожатым, но и напрямую влияет на атмосферу в детском коллективе. Дети видят вожатых как единое целое:

«Забудьте слово «я». Есть только «мы». Дети должны воспринимать вожатых как целое. Не всегда получается стать действительно одним целым, но пионеров следует убедить, что вожатые друг за друга глотку перегрызут» [4, с. 14]. Когда вожатые действуют согласованно – вместе проводят подъем, отбой и тихий час, – это моделирует здоровые отношения для детей, способствуя сплочению отряда. Важно, чтобы отношения с напарником строились на основе правил успешной партнерской деятельности.

Такой подход улучшает эмоциональный климат: дети чувствуют стабильность и поддержку, что снижает их собственный стресс от разлуки с родителями или конфликтов в группе. Вместо раздраженных одиночных вожатых они видят дуэт, который «общается со всем отрядом» без разделения по полу или интересам. Распределение обязанностей – один учит песню на гитаре, другой ставит танец – обогащает программу, делая ее разнообразной и увлекательной, что усиливает положительные эмоции в лагере.

Напарничество – это инвестиция в психическое здоровье вожатых и благополучие детей. Чтобы реализовать его потенциал, вожатым стоит:

1. Регулярно обсуждать планы и делить обязанности [3, с. 33].
2. Избегать индивидуализма, всегда выступая как «мы» [4, с. 14].
3. Поддерживать друг друга эмоционально, делясь методами релаксации.
4. Справедливо распределять роли, чтобы избежать перегрузки [2, с. 6].

Внедрение этих принципов не только повысит стрессоустойчивость, но и сделает смену в лагере незабываемой для всех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Ю. 92 дня лета. Заметки для вожатых. Ridero, 2018. 46 с.
2. Титкова Т. Курс выживания для вожатого. М. : Научная книга, 2013. 718 с.
3. Вожатская мастерская : руководство для начинающих и опытных / под ред. Е. А. Левановой, В.А. Плешакова. М., 2002. 123 с.
4. Руденко С. Как работать вожатым. Полный справочник. 2020. 401 с.

Лавроненко Д. Н. Напарничество как способ повышения стрессоустойчивости вожатых и улучшения эмоционального климата в детском лагере

Аннотация. В статье рассматривается роль напарничества как эффективного метода повышения стрессоустойчивости вожатых и улучшения эмоционального климата в детском лагере. Показано, как слаженная работа напарников моделирует здоровые отношения для детей, способствует сплочению отряда и делает лагерную смену позитивной и незабываемой.

Ключевые слова: напарничество, вожатые, стрессоустойчивость, детский лагерь, эмоциональный климат, поддержка, коллектив.

Lavronenko D. N. Partnership as a Way to Enhance Counselor Stress Resistance and Improve the Emotional Climate in a Children's Camp

Abstract. The article examines the role of partnership as an effective method for enhancing counselor stress resistance and improving the emotional climate in a children's camp. It demonstrates how the coordinated work of partners models healthy relationships for children, fosters team cohesion, and makes the camp session positive and memorable.

Keywords: partnership, counselors, stress resistance, children's camp, emotional climate, support, team.

Мария Ивановна Леонтьева

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 371.8

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КРУЖКИ И КЛУБЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современном мире совершенствованию системы образования уделяется особое внимание, разрабатываются новые направления и методы обучения.

Акцентируется образование на развитие ключевых компетенций, где языковые навыки занимают одно их приоритетных мест. Однако стандартизированная школьная программа, нацеленная на достижение усредненных результатов, зачастую оказывается недостаточно гибкой для удовлетворения потребностей лингвистически одаренных учащихся. Ее особенность заключается не столько в «способности к языкам», сколько в повышенном уровне способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [1, с. 116]. Например, такой ребенок может интуитивно выстраивать грамматические нормы незнакомого языка и с увлечением его изучать. Традиционный урок, ограниченный временными и содержательными рамками, редко может предоставить пространство для подобных проявлений, что может привести в первую очередь к снижению учебной мотивации у данной категории школьников.

Цель данной статьи – проанализировать лингвистические кружки и клубы как фактор развития одаренных детей в общеобразовательной школе.

В качестве эффективного педагогического инструмента, способного решить эту проблему в условиях школы, выступают лингвистические кружки и клубы. Их преимущество заключается в способности создавать особую образовательную среду, способную компенсировать рамки классно-урочной системы. Если школьный урок направлен на достижение конкретных нормативных результатов, то внеурочная деятельность строится на принципах добровольной работы и ориентации на познавательный интерес ребенка. Такой подход позволяет перевести мотивацию из внешней сферы (оценки) во внутреннюю, где стимулом становится личная увлеченность ученика. Таким образом, данные объединения рассматриваются не только как инструмент для выявления, но и для целенаправленного развития языковой одаренности.

Как отмечают в своей работе Хильченко и Оларь, «организационно-методическое сопровождение лингвистически одаренных детей на базе школы

охватывает как аудиторные (классные), так и внеаудиторные (внеклассные) формы работы» [2, с. 53]. Реализация развивающего потенциала лингвистических объединений находит свое воплощение в различных организационных формах, которые можно классифицировать по доминирующему виду деятельности. Так, дискуссионный клуб моделирует ситуации, требующие аргументации и формирует риторические навыки, развивает критическое мышление. Кружки, связанные с исследовательской работой, нацелены на создание завершенного продукта. Например, лингвистическое исследование особенностей языка у определенных слоев населения. Помимо регулярных форматов, высокой эффективностью обладают краткосрочные интенсивные формы, такие как интенсивы и конференции, так как они обеспечивают эффект погружения в языковую среду. Например, интенсив по подготовке к лингвистическим конкурсам, серии мастер-классов и опросов [2, с. 53]. Такие события создают насыщенную атмосферу и способствуют формированию сообщества единомышленников.

Выбор и сочетание этих форм позволяют гибко реагировать на интересы учащихся и создавать разностороннюю развивающую среду. Совмещение разных форматов, а не следование единой модели, обеспечивает максимальный эффект в раскрытии лингвистического потенциала школьников.

Эффективность кружков и клубов обеспечивается не столько теоретическим материалом, сколько комплексом специально создаваемых педагогических условий, которые в совокупности формируют уникальную развивающую среду. Основным условием является доминирование внутренней мотивации. Успех работы зависит от умения поддерживать интерес ребенка – главный внутренний ресурс успешной учебной деятельности. Это достигается через учет познавательных запросов и создание ситуаций, требующих аналитического решения. Следующим условием выступает обогащенное содержание работы, реализуемое через специальные методы работы.

Хильченко и Оларь основой процесса сопровождения одаренных детей выделяют «создание аутентичных ситуаций общения на иностранном языке в

процессе решения комплекса лингвистических задач» [2, с. 53]. Вместо заучивания материала по стандартным схемам, участникам клуба может быть предложено изучение языка через анализ современных языковых особенностей (соцсети, сленг) и исследовательские проекты. Не менее важным условием является изменение характера педагогического взаимодействия. Отношения, основанные на иерархии, сменяются на наставнические и партнерские отношения. Педагог вместо того чтобы давать готовые ответы помогает ученикам самим найти необходимые ресурсы и научиться их применять. Создание атмосферы сотрудничества позволяет минимизировать страх ошибиться, поощряет самостоятельные выводы, что является важным для развития одаренности.

Таким образом, лингвистические кружки и клубы следует рассматривать не только как дополнение к основному курсу, а как значимый фактор развития одаренности в общеобразовательной школе. Они выполняют диагностическую функцию, предоставляя педагогу возможность увидеть реальные интересы и способности ребенка в неформальной обстановке. Также реализуется развивающая функция через специально организованную деятельность (дискуссии, нестандартные задачи). Сочетание углубленного содержания, интерактивных форм обучения и партнерского стиля общения формирует особую развивающую среду, которая позволяет не только раскрывать потенциал одаренных детей, но и дает ученикам реальные навыки для анализа и творческого использования языка, а также для формирования коммуникативных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игна О. Н. Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 3(131). С. 115–119. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-vyyavleniyu-lingvisticheskoy-odarennosti-i-sposobnostey-k-inostrannym-yazykam (дата обращения: 10.02.2026).

2. Хильченко Т. В., Оларь Ю. В. Организационно-методическое сопровождение лингвистически одаренных обучающихся в условиях дополнительного образования: анализ эффективности – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1(61). С. 50–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-lingvisticheski-odarennyh-obuchayuschihsya-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya (дата обращения: 10.02.2026).

Леонтьева М. И. Лингвистические кружки и клубы как фактор развития одаренных детей в общеобразовательной школе

Аннотация. В статье рассматривается обоснование роли лингвистических кружков и клубов как фактора развития одаренных детей в общеобразовательной школе. Описан и проанализирован комплекс условий и форм работы, обеспечивающих их эффективность. Показано, что данная модель формирует среду, способствующую раскрытию языковой одаренности.

Ключевые слова: одаренность, лингвистическая одаренность, лингвистический кружок, общеобразовательная школа.

Leonteva M. I. Linguistic circles and clubs as a factor in the development of gifted children in general education schools

Abstract. The study examines the rationale for the role of linguistic circles and clubs as a factor in the development of gifted children in general education schools. It describes and analyses a set of conditions and forms of work that ensure their effectiveness. It shows that this model creates an environment conducive to the development of linguistic giftedness.

Keywords: giftedness, linguistic giftedness, linguistic club, comprehensive school.

Никита Сергеевич Медведев

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

УДК 37.042

КАРТА ОДАРЕННОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Современные образовательные учреждения сталкиваются с рядом проблем, связанных с эффективным выявлением и сопровождением одаренных детей. Одной из главных трудностей остается сложность выявления индивидуальных особенностей каждого учащегося, требующая комплексного подхода.

Цель данной статьи – проанализировать карту одаренности как инструмент выявления и сопровождения одаренных детей.

Важную роль играет разработка карты одаренности – инструмента диагностики и планирования индивидуального образовательного пути ребенка. Однако существуют определенные проблемы при внедрении этой методики: необходимость учета множества факторов, риск поверхностного анализа способностей, недостаточная подготовка педагогов к интерпретации результатов, отсутствие единой стандартизированной формы карты и ограниченность ресурсов для полноценной индивидуальной работы с каждым ребенком. Правильно составленная карта одаренности способна способствовать раскрытию потенциальных возможностей учащихся и успешной интеграции их в дополнительное образование, спорт, искусство и научные исследования. Тем не менее, эффективность подхода зависит от активного взаимодействия семьи, школы и общественных организаций, поддерживающих талантливых детей. Несмотря на имеющиеся трудности, внедрение карт одаренности создает основу для качественной дифференциации учебного процесса, направленного на полное развитие творческих и интеллектуальных способностей современных детей.

Отечественные исследователи, такие как Н. С. Лейтес и А. И. Савенков, внесли значимый вклад в изучение вопросов одаренности детей. Лейтес

подчеркивал: трудность выявления одаренности заключается в невозможности однозначно отличить индивидуально-выраженную одаренность от общих возрастных характеристик развития, отмечая, что «основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности и состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно независимое от возрастного» [2, с. 16]. Савенков разработал методы диагностики и классификации типов одаренности, предлагая использовать карты одаренности, содержащие как академические успехи, так и креативные достижения. Он утверждал, что «одаренность на ранних возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) должна рассматриваться и развиваться как некая общая, универсальная способность. С возрастом она все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность. Главная педагогическая задача в этот период смещается с развития общих способностей к поиску адекватного способа реализации личности в определенных видах деятельности» [1, с. 26]

Опираясь на мнение известных исследователей (Н. С. Лейтес, А. И. Савенков), мы можем заключить следующее: выявление и поддержка одаренных детей невозможны без комплексного подхода, учитывающего их индивидуальные особенности, творческую активность и постоянные усилия всех участников образовательного процесса – семьи, школы и специалистов. Лейтес отметил важность раннего выявления ярких интересов и чувствительных областей восприятия, Савенков указал на необходимость интегрированной диагностики и многогранного анализа достижений, а Чередниченко подтвердила значимость совместных действий и создания специальных пространств для стимуляции развития.

Проанализировав научную литературу по данному вопросу, ссылаясь на труды Н. С. Лейтеса и А. И. Савенкова, мы хотим выдвинуть следующие предложения по совершенствованию карт одаренности:

1. Стандартизация структуры: необходимо разработать общую структуру карты, которая будет применяться повсеместно. Она должна включать

точные критерии оценки, определяющие академический, творческий и социальный потенциал ребенка.

2. Интерактивные элементы и цифровые технологии: переход к цифровому формату позволит собирать, хранить и анализировать данные автоматически, снижая вероятность ошибок и увеличивая скорость обработки информации.

3. Обучение педагогов: постоянное повышение квалификации учителей и консультантов по использованию карты и правильному толкованию полученных данных снизит количество неверных диагнозов и увеличит эффективность работы с одаренными детьми.

4. Механизм обратной связи: регулярные консультации с детьми и их семьями помогут скорректировать карту и дополнить ее недостающими элементами, повысив точность и надежность диагноза.

5. Разделение зон ответственности: четкое распределение обязанностей между учителем, психологом и родителями ускорит процесс принятия решений и уменьшит дублирование функций.

6. Индивидуальное сопровождение: каждый ребенок получает уникальный образовательный маршрут, разработанный на основании собранных данных, что позволяет наилучшим образом раскрыть его потенциал.

7. Мониторинг и коррекция: периодическое обновление карты и оценка промежуточных результатов способствуют постоянному контролю над результатами развития ребенка и позволяют вовремя реагировать на любые отклонения.

Указанные выше меры смогут заметно усилить эффективность карты одаренности, сделав ее надежным инструментом для идентификации и развития талантов детей.

Таким образом, можем сделать вывод, что вопрос выявления и сопровождения одаренных детей в условиях современного образования актуален. Современное общество ставит задачу подготовить конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким уровнем творческих

и интеллектуальных способностей. Учитывая это, использование карты одаренности становится важнейшим инструментом, позволяющим оперативно выявлять таланты и своевременно оказывать необходимую поддержку. Вместе с тем практика демонстрирует целый ряд недостатков: от отсутствия единых стандартов диагностики до низкой готовности педагогов интерпретировать полученные данные. Наши предложения, основанные на рекомендациях ведущих отечественных исследователей, предлагают модернизацию процедуры диагностики и сопровождения одаренных детей, делая упор на стандартизацию карт и регулярное повышение квалификации педагогов. Это позволит обеспечить полную реализацию потенциала каждой уникальной личности, создав основу для качественного профессионального роста будущих поколений и укрепления конкурентоспособности страны в глобальной экономике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология детской одаренности : учебник для вузов / А. И. Савенков. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство «Юрайт», 2020. 334 с. (Высшее образование). Текст : непосредственный.

2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.

Медведев Н. С. Карта одаренности как инструмент выявления и сопровождения одаренных детей

Аннотация. Статья посвящена выявлению и сопровождению одаренных детей. Освещается роль карты одаренности как инструмента диагностики и планирования образовательного маршрута. Указываются проблемы внедрения: отсутствие стандартов, недостаточная подготовка педагогов. Предлагаются меры: стандартизация, повышение квалификации, механизмы обратной связи.

Ключевые слова: одаренность, диагностика, образование, карта одаренности

Medvedev N. S. The Giftedness card as a tool for identifying and accompanying gifted children

Abstract. The article is devoted to the identification and support of gifted children. The role of the giftedness map as a diagnostic tool and educational route planning is highlighted. The problems of implementation are indicated: lack of standards, insufficient training of teachers. Measures are proposed: standardization, professional development, feedback mechanisms.

Keywords: giftedness, diagnosis, education, giftedness chart

Яна Викторовна Полякова

г. Горловка, Россия

УДК 37.013.74

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ (НА ПРИМЕРЕ НОРВЕГИИ)

Актуальность изучения зарубежного опыта в области образовательной поддержки одаренных детей определяется тем, что для российских педагогов такой опыт имеет как теоретическую, так и практическую значимость и заслуживает самого пристального внимания на современном этапе.

Сегодня в межрегиональной научной лаборатории «Научно-педагогические и компаративные исследования педагогической поддержки одаренных детей и молодежи» ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова активно изучаются позитивные практики поддержки и развития одаренности в странах СНГ и Европы.

Среди стран Северной Европы заметное место занимает Норвегия. Наш интерес к норвежской модели образования обусловлен несколькими причинами. Последние годы Норвегия удерживает первое место во многих рейтингах ООН (в том числе в рейтинге развития человеческого потенциала и рейтинге качества жизни) благодаря своей системе образования. По данным на 2025 год, Норвегия занимает второе место в рейтинге стран мира по Индексу человеческого развития

(ИЧР) с показателем 0,970. ИЧР – интегральный показатель, на основе которого ООН ежегодно готовит доклад о качестве жизни в разных государствах [1]. В рейтинге учитываются такие критерии, как ожидаемая продолжительность жизни, уровень грамотности граждан вместе с ожидаемой продолжительностью обучения и уровень жизни. Показатели ее функционирования превосходят успехи более развитых в экономическом отношении стран (США, Канада) и стабильно обеспечивают Норвегии место в первой пятерке по уровню развития человеческого потенциала в мире. Норвегия являет собой яркий пример скандинавского подхода к организации системы образования, для которого характерны одновременно эгалитарность, централизованность и социальная ориентированность.

Анализ исследований. Следует отметить, что согласно нескольким сравнительным международным обзорам, информации об образовании одаренных детей в странах Северной Европы крайне мало (Frantz & McClarty, 2016; Mönks & Pflüger, 2005; Reid & Boettger, 2015; Wolfensberger 2015) [2; 4; 8; 11; 14]. Исследования проблемы одаренных учащихся норвежскими педагогами также немногочисленны (A. Lenvik, L. Ø. Jones, E. Hesjedal, университет г. Бергена; Næss K.-A, Hokstad S., Furnes B., Hesjedal E, Østvik J.) [5; 6; 7; 9].

Цель данной статьи: проанализировать особенности образовательной политики и практики в области поддержки одаренных детей в Норвегии.

В процессе анализа и систематизации материалов исследования был использован комплекс методов: анализ законодательных актов и нормативных документов; изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы как по изучаемой проблеме, так и междисциплинарных исследований, соприкасающихся с проблемами идентификации, образования и поддержки одаренности; обобщение зарубежного и отечественного педагогического опыта (по материалам веб-сайтов образовательных и общественных организаций) с использованием элементов контент-анализа.

Норвегия строит свою систему образования на принципах равенства, инклюзии и адаптации к различным способностям и склонностям учащихся. Эта

идеология основана на Конвенции ООН о правах ребенка и Саламанкской декларации ЮНЕСКО [13]. В соответствии с Законом об образовании, каждый ученик норвежской начальной, средней и старшей школы имеет право на инклюзивное, равное образование, адаптированное к его потребностям и способностям. Норвежские учащиеся также имеют право участвовать в своем образовании и влиять на него [3].

Согласно законодательству, образование одаренных детей может считаться частью специального инклюзивного образования и получать соответствующий статус [8; 13]. Однако Норвегия резервирует специальное образование для учащихся, например, с трудностями в обучении, а Норвежское управление образования и обучения (NDET) заключает, что учащиеся с высоким потенциалом обучения имеют удовлетворительные результаты в рамках обычного адаптированного образования (NDET, 2020), тем самым не видя необходимости выделять его в отдельное направление [12].

В Норвегии для одаренных детей предусмотрены такие образовательные меры, как ускоренное обучение (раннее поступление в общеобразовательную школу и пропуск классов), а также ускоренное изучение отдельных предметов [10]. Учителя могут применять стратегии обогащения учебного процесса через адаптированное обучение и дифференциацию, однако объем информации о том, насколько эти стратегии реализуются для одаренных учеников в Норвегии, ограничен [7].

Закон об образовании подчеркивает, что нельзя регулярно делить ученические группы по уровню компетенции, и не разрешает школам и учителям создавать постоянные группы по уровню, за исключением учеников с особыми образовательными потребностями. Однако это допускается, если такое группирование является нерегулярным.

По данным Норвежского управления образования и обучения, начальное и среднее образование недостаточно адаптировано для реализации учебного потенциала одаренных учащихся. Школы не используют в полной мере

возможности для педагогической и организационной дифференциации. Система образования нуждается в единой базе знаний об одаренности [10].

Норвежские специалисты в области образования одаренных (A. Lenvik, L. Ø. Jones, E. Hesjedal, университет г. Бергена) выявили систематические проблемы, которые могут приводить к нарушению принципов равенства, инклюзии и адаптации. Результаты их исследований подтвердили, что одаренные ученики получают пользу от специальных групп и группирования внутри класса или между классами. Индивидуализация и дифференциация являются ключевыми принципами в образовании одаренных детей, но этого нелегко достичь в группах одного возраста, которые гетерогенны по развитию и учебным потребностям [5].

Определенные трудности, по мнению ученых, вызывает и акселерация. Акселерация – это проверенный и ценный вид фасилитации, поскольку она обеспечивает необходимую скорость обучения и уменьшает повторения. Акселерация в норвежской школе может означать начало обучения в пять лет вместо шести, пропуск класса или ускоренное изучение отдельных предметов. Самая значительная проблема, которую A. Lenvik, L.Ø. Jones, E. Hesjedal обнаружили при ускоренном изучении предметов, заключается в реализации: для этого требуется совместная работа всей школьной среды.

Поднимаемые вопросы показывают, что учащиеся считают свое образование недостаточно адаптированным к их потребностям и способностям, включая системные недостатки, трудности с конкретным учителем или классом, а также сложности с выполнением скучных заданий. Некоторые исследования говорят о том, что в Норвегии успевающие ученики сообщают о меньшей поддержке со стороны учителей, недостаточном количестве задач, отсутствии актуальности и более высоком уровне буллинга [6].

Поскольку в Норвегии нет специальных программ для одаренных, такие учащиеся с высоким учебным потенциалом в значительной степени зависят от своих учителей и мер, предоставляемых их школой. В этом случае определенное

влияние оказывает сеть для родителей одаренных детей в Норвегии «Счастливые дети» [7].

В 2002 г. Норвегия впервые приняла участие в тестах PISA. Это международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*) – тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Проходит раз в три года, результаты 2025 года на данный момент не опубликованы.

Оказалось, что норвежские школьники имеют посредственные знания по основным дисциплинам, а по естественным дисциплинам (математика и физика) их показатели еще более удручающие. Тестирования последующих лет подтвердили эти результаты. Результаты учащихся в Норвегии близки к средним показателям ОЭСР по математике и чтению и ниже среднего по естественным наукам. Согласно последним данным Программы ОЭСР по международной оценке учащихся (PISA), норвежские подростки значительно снизили свои успехи в математике, естественных науках и чтении в период с 2018 по 2022 год. В целом, в 2022 году Норвегия заняла 32-е место из 80 стран по математике, 32-е место из 80 по естественным наукам и 25-е место из 80 по чтению. Во всех трех категориях Норвегия отстала от других стран Северной Европы, за исключением Исландии. Представления о преимуществах эгалитаризма в стране начали постепенно меняться.

Исходя из результатов тестирований, в 2010 г. была запущена программа по выявлению лучших практик в образовании, и в 2013 г. уже действовали четыре Центра превосходства (Centre of excellence) с годовым бюджетом в 350 тыс. евро у каждого. Центры премируют лучшие университетские программы на пятилетний срок в целях поддержки и развития ведущих учебных центров страны, например программа «BioCEED» в Бергенском университете.

В 2013 г. левоцентристское правительство сменилось правоцентристским. Новое правительство сделало поддержку одаренной молодежи одним из ключевых пунктов повестки дня, включая необходимость существенно усилить

подготовку преподавательского состава для школ и вузов. В строгом смысле слова программ для одаренных в Норвегии до сих пор нет, но у норвежских студентов есть возможность обучаться за границей или участвовать в европейских или международных программах (Erasmus Mundus, Nordic Master Program). Кроме того, в стране есть вузы с конкурсом от 5 до 20 человек на место (Бергенская академия искусства и дизайна, Школа архитектуры и дизайна в Осло, Норвежская академия музыки и т.д.), здесь по специальным программам фактически обучаются самые талантливые и мотивированные молодые люди

Выводы и перспективы

Результаты свидетельствуют о том, что норвежская система образования не готова обеспечить одаренным учащимся необходимые условия для их дальнейшего развития. Это означает, что каждый учитель должен оказывать учащимся необходимую поддержку. Необходимо решить систематические проблемы, связанные с ускорением обучения и адаптацией, чтобы одаренные учащиеся в Норвегии могли получить инклюзивное, справедливое и адаптированное образование. Существует также потребность в актуализации информации об одаренных учащихся в рамках подготовки норвежских учителей, для родителей и общественности.

С точки зрения российского образования, интерес представляет опыт норвежских педагогов в области индивидуализации и дифференциации, которые являются ключевыми принципами в образовании одаренных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индекс человеческого развития / Гуманитарный портал: исследования и прогнозы Текст: электронный. // Центр гуманитарных технологий, 2006–2026 (ред. 10.01.2026). URL: https://gtmarket.ru/ratings/human-development-index

2. Фримен Д. Обучение одаренных детей в Западной Европе Текст: электронный. // Психологическая наука и образование. 2011. 16*(4),* С.63–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n4/48664 (дата обращения: 31.01.2026)

3. The Education Act. 1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

4. Frantz R. S., McClarty K. L. Gifted education's reflection of country-specific cultural, political, and economic features // Gifted and Talented International, 2016. *31*(1), 46–58. https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1220794

5. Lenvik A., Hesjedal E., Jones L. Ø. "We want to be educated!" A thematic analysis of gifted students' views on education in Norway // Nordic Studies in Education, 2021, 41(3), 219–238. https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621

6. Lenvik A., Jones, L. Ø., Hesjedal, E. Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers // Gifted and Talented International, 2022, 37(2), 163–172. https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796

7. Lenvik A., Jones L.Ø., Hesjedal E. Adapted Education for Gifted Students in Norway: A Mixed Methods Study // Educ. Sci. 2023, 13, 774. https://doi.org/10.3390/ educsci13080774

8. Mönks F. J., Pflüger R. Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen. 2005. https://www.giftedforyou.eu/plovdiv-guide/17.pdf

9. Næss K.-A, Hokstad S., Furnes B., Hesjedal E, Østvik J. Inclusive Education for Students With Special Education Needs in Norway // Remedial and Special Education, 2024. Vol.45. doi: 10.1177/07419325241260750.

10. NOU 2016: 14 (2016). Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial [More to gain. Better learning for students with high learning potential]. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/

11. Reid E., Boettger H. Gifted education in various countries of Europe // Slavonic Pedagogical Studies Journal, 2025, 4(2), 158–171. https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171

12. The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). Tilpasset opplæring [Adapted education]. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/

13. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1994. https://www.right-toeducation.org/sites/right-to-education.org/fles/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

14. Wolfensberger M. Talent development in European higher education: Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries. Cham: Springer international publishing, 2015. 335 p. DOI:10.1007/978–3–319–12919–8.

Полякова Я. В. Образовательная поддержка одаренных детей в странах Северной Европы (на примере Норвегии)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности образовательной поддержки одаренных детей в Норвегии в условиях эгалитарного подхода к образованию. Основные проблемы связаны с нарушением принципов равенства, инклюзивности и адаптации, необходимостью специальной подготовки учителей и усовершенствованием нормативно-правовой базы.

Ключевые слова: образовательная поддержка, одаренные дети, Норвегия, индивидуализация, акселерация, дифференциация

Polyakova Y. V. Educational Support for Gifted Children in Nordic Countries: A Case Study of Norway

Abstract. The article examines the specifics of educational support for gifted children in Norway within the context of an egalitarian approach to education. The main challenges are related to the violation of the principles of equality, inclusivity, and adaptation, the need for specialized teacher training, and the improvement of the regulatory framework.

Keywords: educational support, gifted children, Norway, individualization, acceleration, differentiation

Полина Евгениевна Русавская

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 37.6

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в условиях современного образования работа с одаренными детьми становится одним из приоритетов школьной практики, поскольку именно школа обеспечивает системные условия для раннего выявления способностей, их развития и последующей самореализации обучающихся.

Цель публикации – раскрыть возможности педагогических технологий в обеспечении сопровождения и развития одаренных обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

М. И. Кириллова рассматривает одаренность как развивающееся качество личности, проявляющееся в возможности достижения высоких результатов в различных видах деятельности; при этом значимым является не только уровень достижений, но и образовательная среда, позволяющая раскрывать потенциал ребенка в учебной и внеучебной деятельности [1]. Т.А. Дручкова и О. В. Спевакова считают, что актуальной задачей педагога становится подбор таких педагогических технологий, которые поддерживают познавательную инициативу, обеспечивают психологическую безопасность и создают индивидуальные траектории развития одаренных школьников [2; 3].

В педагогической науке одаренность понимается как развивающееся качество личности, определяющее возможность достижения более высоких результатов по сравнению с другими при сопоставимых условиях. В детском возрасте одаренность целесообразно рассматривать как потенциал развития, который может проявляться неравномерно и изменяться под влиянием условий обучения. По мнению М. И. Кирилловой, в практической деятельности это

обусловливает использование понятия «ребенок с признаками одаренности», позволяющего избежать преждевременного закрепления статуса и связанных с этими психологическими рисками [1].

С точки зрения О. В. Спеваковой, педагогическое сопровождение одаренных обучающихся основывается на диагностике, включающей наблюдение за учебной и внеурочной активностью, анализ продуктов деятельности и учет индивидуальных образовательных интересов школьников. Особое значение имеет выявление скрытой одаренности, когда способности проявляются фрагментарно или маскируются тревожностью и неуверенностью в себе. В таких случаях диагностика должна носить длительный и динамический характер [2, с. 12].

В подростковом возрасте, характеризующемся развитием самосознания и повышенной чувствительностью к оценке, одаренные обучающиеся особенно будут нуждаться в поддержке со стороны педагога. Исследования подчеркивают, что в этот период возрастает риск снижения учебной мотивации и избегания предъявления результатов деятельности, что требует создания психологически безопасной образовательной среды [3].

Эффективность работы с одаренными школьниками обеспечивается системой педагогических технологий, реализуемых в комплексе. Наиболее результативными являются дифференциация и индивидуализация обучения, исследовательские и проектные методы, использование информационно-коммуникационных технологий и здоровьесберегающих практик [2]. Эти технологии позволяют сочетать развитие познавательных способностей с поддержанием эмоционального комфорта и формированием устойчивой учебной мотивации.

Практика показывает, что продуктивной является цикличная модель работы с одаренными обучающимися, включающая выявление способностей, проектирование индивидуальных образовательных задач, развитие в деятельности и последующую оценку и корректировку результатов. [2]. Такой

подход обеспечивает поддержку как явно проявляющейся, так и скрытой одаренности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что поставленная цель – раскрыть возможности педагогических технологий в сопровождении и развитии одаренных обучающихся – была достигнута. Анализ педагогической практики показывает, что эффективность работы с одаренными детьми определяется не отдельными методами, а целостной системой педагогического сопровождения, учитывающей динамический характер одаренности и возрастные особенности обучающихся [1; 3]. Использование дифференциации, исследовательских и проектных технологий, ИКТ и здоровьесберегающих практик позволяет создать условия для устойчивого развития потенциала одаренных школьников в общеобразовательной школе [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Дручкова Т. А. Организация работы с одаренными детьми. – Текст: электронный. URL : https://infourok.ru/rabota-s-odaryonnymi-detmi-7815118.html (дата обращения: 09.02.2026).

2. Кириллова М. И. Работа с одаренными детьми: из опыта работы. – Текст: электронный. URL : https://multiurok.ru/files/rabota-s-odarionnymi-detmi-iz-opyta-raboty.html (дата обращения: 09.02.2026).

3. Спевакова О. В. Психолого-педагогическая характеристика подросткового коллектива. – Текст: электронный. URL : https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2017/11/28/psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-podrostkovogo (дата обращения 09.02.2026).

Русавская П. Е. Особенности организации работы учителя с одаренными детьми в учебном воспитательном процессе

Аннотация. В публикации рассматриваются особенности применения педагогических технологий в работе с детьми в условиях общеобразовательной школы. Подчеркивается важность диагностики одаренных, психологической

безопасности и использования дифференциации, исследовательских и проектных методов для эффективного обучения.

Ключевые слова: одаренные дети, педагогические технологии, диагностика, психологическая безопасность, дифференциация, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Rusavskaya P. E. Features of the organization of teachers' work with gifted children in the educational process.

Abstract. The publication examines the specifics of the use of pedagogical technologies in working with children in secondary schools. The importance of diagnosing the gifted, psychological safety, and the use of differentiation, research, and design methods for effective learning is emphasized.

Keywords: gifted children, pedagogical technologies, diagnostics, psychological safety, differentiation, project activity, research activity.

Николай Иванович Тихоненков

г. Волгоград, Россия

УДК 377.4

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И ПРОФИЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

Профессиональная подготовка и развитие вожатого в современных социокультурных условиях требуют перехода от узко понимаемой «суммы знаний и умений» к компетентностной модели, акцентирующей способность эффективно действовать в реальных, зачастую нестандартных, ситуациях детского оздоровительного лагеря. Анализ педагогической действительности позволяет констатировать, что профессиональная компетентность вожатого представляет собой сложное, интегративное, многоуровневое личностное образование, синтезирующее теоретическую и практическую готовность к осуществлению целостной педагогической деятельности в условиях временного детского коллектива. Для структурирования данного феномена целесообразно

опереться на фундаментальные работы в области компетентностного подхода в отечественной педагогике.

В качестве методологического основания нами избраны модели, предложенные И. А. Зимней (2004) и А. В. Хуторским (2005). Интегративная модель И. А. Зимней, выделяющая три ключевые группы компетенций (компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека), позволяет рассматривать вожатого как целостную личность, включенную в систему многообразных связей. Деятельностно-ориентированная модель А. В. Хуторского, разводящая понятия «ключевые» (надпредметные), «общепредметные» и «предметные» компетенции, предоставляет инструментарий для иерархического построения структуры применительно к конкретной профессии.

На основе синтеза этих моделей мы выстраиваем иерархическую структуру профессиональной компетентности вожатого, состоящую из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней: **универсального (ключевые компетенции)** и **профильного (специализированные компетенции)**. Универсальный уровень является инвариантным, фундаментальным для деятельности вожатого в любой организации отдыха и оздоровления детей. Профильный уровень является вариативным, детерминированным спецификой типа лагеря, его образовательной программой, контингентом детей и иными контекстными факторами. Следует подробнее остановиться на выделенных уровнях.

Универсальный (ключевой) уровень профессиональной компетентности вожатого

Ключевые компетенции составляют ядро профессионализма вожатого и обеспечивают его успешную адаптацию и эффективность в широком спектре педагогических ситуаций. В структуре универсального уровня мы выделяем следующие интегративные компетенции.

1. **Социально-коммуникативная компетенция.** Данная компетенция является системообразующей для профессии вожатого, чья деятельность протекает в интенсивном поле межличностного взаимодействия. Она предполагает владение вербальными и невербальными средствами общения, способность к эмпатии, рефлексии, конструктивному диалогу и сотрудничеству. В структуре данной компетенции необходимо выделить два основных вектора:

- *Работа с детской группой:* способность к быстрому установлению позитивного контакта с временным детским коллективом, диагностика и управление групповой динамикой (по стадиям развития коллектива, описанным А. Г. Кирпичником, 2007), фасилитация групповых процессов, формирование благоприятного психологического климата, профилактика и коррекция деструктивных явлений (буллинг, изоляция, группирование).
- *Взаимодействие с родителями (законными представителями):* умение выстраивать партнерские отношения с семьей в краткосрочный, но крайне значимый период, осуществлять оперативное и тактичное информирование, проводить индивидуальные и групповые консультации, разрешать возможные конфликтные ситуации, связанные с адаптацией ребенка или иными вопросами (С. В. Тетерский, 2019).

2. **Организационно-управленческая компетенция.** Вожатый является центральной фигурой в организации жизнедеятельности отряда. Эта компетенция обеспечивает перевод педагогических целей в конкретный план действий и его реализацию. Ее компонентами выступают:

- *Ведение режима дня:* способность организовать пространство и время жизнедеятельности отряда в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и распорядком лагеря, обеспечивая при этом сохранение здоровья детей и динамику дня.
- *Организация коллективно-творческой деятельности (КТД):* глубокое понимание и владение технологией КТД, разработанной И.П. Ивановым (2005), которая остается актуальной методологической основой для воспитательной работы в лагере. Это включает в себя навыки проектирования,

мотивации, распределения ролей, координации совместных усилий детей и рефлексии полученного результата. В современной интерпретации КТД трансформируется в проектную деятельность, что требует от вожатого владения соответствующими методиками (М.В. Кларин, 2018).

3. Психолого-педагогическая компетенция. Это компетенция, направленная «внутрь» ребенка и детского коллектива. Она базируется на фундаментальных знаниях в области возрастной и педагогической психологии и предполагает:

- *Разрешение конфликтов:* владение техниками медиации и ненасильственного общения (М. Розенберг, 2012), способность диагностировать причину конфликта (межличностного, внутригруппового) и выбрать адекватную стратегию его разрешения.
- *Диагностика эмоционального состояния и настроения:* развитая педагогическая наблюдательность и эмпатия, позволяющие оперативно считывать невербальные сигналы, идентифицировать признаки эмоционального неблагополучия (тревожность, апатия, агрессия), оказывать первичную психологическую поддержку и, в случае необходимости, своевременно перенаправлять проблему специалисту-психологу.
- *Индивидуальный подход:* умение распознавать личностные особенности, способности и интересы каждого ребенка, создавать ситуации успеха и условия для его самореализации в пространстве лагеря.

4. Предметно-деятельностная компетенция. Данная компетенция представляет собой инструментарий, непосредственно применяемый вожатым в повседневной работе. Она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер и включает:

- *Игротехника:* свободное владение широким репертуаром игр разных видов (знакомства, на сплочение, коммуникативные, подвижные, интеллектуальные, ролевые), понимание их развивающего и коррекционного потенциала, способность адаптировать игру под конкретные задачи и условия, создавать авторские игровые модели (А.В. Меренков, 2016).

- *Мастерство ведущего (модератора):* навыки публичного выступления, сценической речи, управления вниманием аудитории, проведения общих лагерных мероприятий (огоньков, линеек, конкурсов, шоу-программ). В современном контексте эта компетенция дополняется умением работать с микрофоном, звукотехникой и мультимедийным оборудованием.

Таким образом, универсальный уровень представляет собой неразрывный комплекс, где, например, успешное проведение КТД (организационно-управленческая компетенция) невозможно без владения игротехникой (предметно-деятельностная) и тонкого понимания групповой динамики (социально-коммуникативная и психолого-педагогическая).

Профильный уровень профессиональной компетентности вожатого

Если универсальные компетенции являются фундаментом, то профильные – это надстройка, определяющая качественное своеобразие и глубину работы вожатого в конкретном типе учреждения. Дифференциация лагерей (палаточные, трудовые, профильные, пришкольные, оздоровительные комплексы санаторного типа и др.) порождает необходимость в специфических, дополняющих базовый набор, компетенциях.

Для вожатого палаточного (экспедиционного, туристского) лагеря ключевое значение приобретают:

- *Компетенции в области обеспечения безопасности жизнедеятельности в природной среде:* глубокие знания и твердые навыки по организации бивака, разведения костра, приготовления пищи в полевых условиях, ориентирования на местности, оказания первой доврачебной помощи, поведения в чрезвычайных ситуациях (при внезапном ухудшении погоды, встрече с дикими животными и т.д.). Требуется не формальное, а доведенное до автоматизма владение этими умениями.
- *Экологическая и краеведческая компетенция:* способность быть гидом-интерпретатором природного и культурного наследия территории, организовывать экологические тропы, мини-экспедиции, прививать детям

принципы осознанного, минимального воздействия на природу (принципы «Путешествуй не оставляя следов»).

- *Компетенция по преодолению экстремальных нагрузок:* готовность к работе в условиях автономности, ограниченных ресурсов, физических и психологических нагрузок, как собственных, так и детских.

Для вожатого трудового лагеря (например, для подростков старшего возраста) профильными становятся:

- *Компетенции тьютора и наставника в конкретной трудовой сфере:* базовые знания в области деятельности, которой занимается отряд (сельскохозяйственные работы, благоустройство, социальная помощь), умение организовать рабочее место, обучить простейшим операциям, обеспечить технику безопасности.
- *Компетенция по развитию финансовой и правовой грамотности:* способность объяснить основы трудового договора, права и обязанности несовершеннолетних работников, принципы оплаты труда, планирования личного бюджета.
- *Компетенция формирования корпоративной культуры трудового коллектива:* организация процессов, направленных на осознание социальной значимости труда, развитие ответственности за результат, командного духа.

Для вожатого пришкольного лагеря с дневным пребыванием акцент смещается на следующие аспекты:

- *Компетенция интеграции с образовательной программой школы:* умение выстраивать преемственные связи с учебным процессом, организовывать деятельность, дополняющую и развивающую школьные знания в неформальной обстановке.
- *Компетенция интенсивной краткосрочной коммуникации:* в условиях ограниченного времени (обычно 3-4 часа в день) и отсутствия условий для «проживания» вместе с детьми, вожатый должен обладать продвинутой способностью (высокой степени развития) к быстрому установлению контакта и запуску содержательных процессов.

- *Компетенция работы в тесном контакте с школьной администрацией и педагогами:* понимание специфики внутришкольной системы, готовность к постоянному взаимодействию с классными руководителями и другими специалистами.

Обобщим. Проведенный анализ состояния структуры профессиональной компетентности вожатого (универсальных и профильных компонентов) позволяет сделать следующие промежуточные выводы:

1. Профессиональная компетентность современного вожатого представляет собой сложную, иерархически организованную структуру, состоящую из универсального (ключевого) и профильного уровней, что соответствует общей тенденции дифференциации образования и индивидуализации педагогического труда.

2. Универсальный уровень, базирующийся на синтезе моделей И. А. Зимней и А. В. Хуторского, включает в себя четыре взаимосвязанные ключевые компетенции: социально-коммуникативную, организационно-управленческую, психолого-педагогическую и предметно-деятельностную. Их интегративный характер является залогом эффективности педагогического воздействия в условиях временного детского коллектива.

3. Профильный уровень компетентности детерминирован типологией лагеря и отражает специфику его деятельности. Компетенции палаточного, трудового и пришкольного лагерей существенно варьируются, требуя от системы подготовки и повышения квалификации вожатых гибкого и адресного подхода.

4. Современные контексты (цифровизация, инклюзивное образование, новые вызовы в области детской безопасности) актуализируют необходимость постоянного обновления и обогащения как универсальных, так и профильных компонентов. В частности, в структуру универсальных компетенций все активнее встраивается **цифровая компетентность**, подразумевающая как использование цифровых инструментов в педагогической деятельности, так и работу с киберсоциализацией детей и профилактикой киберрисков.

Таким образом, проектирование систем подготовки и профессионального развития вожатых должно осуществляться с учетом предложенной двухуровневой модели, что обеспечит формирование не просто технического исполнителя, а гибкого, адаптивного и рефлексирующего профессионала, способного к эффективной деятельности в многогранной педагогической действительности современных организаций отдыха и оздоровления детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2004. № 5. С. 34–42.
2. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 256 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М. : Педагогика, 2005. 360 с.
4. Кирпичник А. Г. Временный детский коллектив в условиях летнего оздоровительного лагеря: теория и практика управления. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. 178 с.
5. Тетерский С. В. Как стать вожатым и остаться в живых: практическое руководство для начинающих и опытных. М. : Национальный книжный центр, 2019. 200 с.
6. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 2018. 224 с.
7. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение; пер. с англ. М. : София, 2012. 288 с.
8. Меренков А. В. Игротехника вожатого: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : УрФУ, 2016. 152 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла: Избранные работы по философии образования и педагогической психологии М. : Смысл, 2016. 528 с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха: организация и содержание : коллективная монография / под ред. А. В. Митрохиной, С. В. Тетерского. М. : МГПУ, 2020. 312 с.

Тихоненков Н. И. Структура профессиональной компетентности вожатого: универсальные и профильные компоненты

Аннотация: В статье обосновывается двухуровневая структура профессиональной компетентности вожатого на основе интеграции моделей И.А. Зимней и А.В. Хуторского. Универсальный уровень представлен социально-коммуникативной, организационно-управленческой, психолого-педагогической и предметно-деятельностной компетенциями. Профильный уровень раскрыт на примере палаточного, трудового и пришкольного лагерей. Сделан вывод о необходимости гибкой, адресной подготовки вожатых с учетом типологии организаций отдыха и современных вызовов (цифровизация, безопасность, инклюзия).

Ключевые слова: профессиональная компетентность; вожатый; универсальные компетенции; профильные компетенции; временный детский коллектив; компетентностный подход.

Tikhonenkov N. I. The Structure of a Camp Counselor's Professional Competence: Universal and Specialized Components

Abstract: This article substantiates a two-tier structure of a camp counselor's professional competence based on the integration of I.A. Zimnyaya and A.V. Khutorskoy's models. The universal level is represented by social-communicative, organizational-managerial, psychological-pedagogical, and subject-activity competencies. The specialized level is explored using examples of tent, work, and school camps. A conclusion is drawn regarding the need for flexible, targeted training of camp counselors, taking into account the typology of recreational organizations and modern challenges (digitalization, safety, inclusion).

Keywords: professional competence; camp counselor; universal competencies; specialized competencies; temporary children's group; competency-based approach.

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Анна Владимировна Ащеулова,

г. Королев, Россия

УДК 378

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ МАШИНОСТРОЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Современное высоко технологическое общество транслирует запрос образованию на подготовку специалистов, способных нетрадиционно мыслить, видеть разные варианты решения производственных задач, применять инновационные подходы в своей деятельности, которые должны быть освоены еще в период профессионального образования, «... стремясь не только адекватно отражать, но и персонифицировано проектировать новое содержание и функционал продуктов деятельности» [1, с. 51]. В современном секторе машиностроения новаторство и креативные подходы в работе специалистов становятся одними из основных факторов достижения успеха отрасли. Эволюция технологических процессов, использование новых материалов и рост требований к эффективности и экологической чистоте производств обуславливают необходимость наличия у молодых инженеров и технологов не только глубоких технических знаний, но и умения мыслить творчески. В данном контексте работа с информацией приобретает особое значение, особенно в формировании креативных качеств у будущих бакалавров в области машиностроения.

Современное высшее образование не только нацелено на освоение новых знаний, но и сфокусировано на улучшение когнитивных, профессиональных и социальных качеств обучающихся. Формирование умений работы с информацией – важная часть обучения и профессиональной подготовки специалистов, предоставляя им возможность использовать информационные данные в условиях современных технологических изменений.

Ведущие российские ученые, такие как С. В. Алексахин [6, с. 20], Л. М. Андрюхина [2, с. 7], В. В. Гриншкун [5, с. 116], А. В. Долматов [3, с. 10], А. Д. Король [4, с. 109], С. Д. Каракозов [5, с. 19] и другие, уделяли значительное внимание вопросам современного цифрового образования в своих исследованиях.

Информационная технология – это процесс, включающий совокупность способов сбора, хранения, обработки и передачи информации с использованием средств вычислительной техники. Цель информационной технологии – производство информации для ее анализа человеком и принятия на его основе решений. Каждая информационная технология реализуется в рамках конкретной информационной системы, которая предназначена для хранения, поиска, обработки и выдачи информации по запросам пользователей.

Основных этапов обработки информации семь. Первый включает сбор и регистрацию, второй – информация преобразуется в формат, который может быть обработан компьютером, третий этап – хранение информации (данные хранятся в базах данных или других хранилищах для последующего использования). Следующий этап (четвертый) – обработка информации (информация обрабатывается с использованием современных вычислительных методов, таких как математическое моделирование, статистические методы и другие). Обработанная информация предоставляется пользователям в удобном для них формате на пятом этапе, шестой этап включает анализ полученной информации (пользователи анализируют полученную информацию для принятия решений). Использование информации для принятия решения – седьмой этап, где на основе анализа информации принимаются решения, которые могут быть использованы для выполнения действий. Перечисленные этапы обеспечивают полный цикл обработки информации, начиная от ее сбора и заканчивая принятием решений на основе анализа данных.

Широкое распространение высоких технологий несет как плюсы, так и минусы. Позитивные стороны очевидны: информация доступна мгновенно, появляются новые возможности для профессионального роста и

самореализации. Но одновременно возникают риски зависимости от гаджетов, утраты навыков живого общения, перегрузки информацией и угрозы информационной безопасности. Кроме того, неумелое использование информации, получаемой от искусственного интеллекта (ИИ), обучающимися – проблема, заслуживающая пристального внимания. Действительно, хотя ИИ приносит массу полезных функций и упрощает доступ к знаниям, неправильное обращение может приводить к нежелательным последствиям.

Генетическая предрасположенность играет существенную роль в формировании индивидуальных способностей и креативности. Не каждый человек рождается с теми особенностями мозга, которые позволили бы ему проявить экстраординарные способности. Более того, даже если у кого-то есть высокая природная одаренность, это еще не гарантирует ее реализацию без правильного воспитания и обстоятельств. Зависимость от автоматизированных ответов. Ведь молодежь часто полагается исключительно на подсказки ИИ, не задумываясь о проверке достоверности и точности полученного ответа. Это ведет к поверхностному пониманию предмета и отсутствию глубокого проникновения в материал. Соответственно индивид не проходит развитие, т.к. нет осознания полученной информации как знаний. Без внутренней мотивации и уверенности в своих силах реализовать истинный потенциал практически невозможно. Поэтому регулярное некритичное отношение к знаниям, полученным благодаря ИИ (искусственный интеллект может выдавать некорректную или устаревшую информацию, если исходные данные недостаточны или искажены) и некритичность пользователей к такому контенту может привести к распространению ложных утверждений и заблуждений. А значит, в итоге ошибки в обучении, психологические травмы, комплексы и низкая самооценка могут затормозить развитие креативных способностей.

Упрощенный подход к учебе, как частое применение автоматических генераторов текста, ослабляет у обучающихся привычку размышлять самостоятельно и развивать аналитические способности. В итоге теряется важнейший компонент образовательного процесса – самостоятельное мышление

и далее проявляется сложность выбора будущей профессии, что может заставить талантливых людей отказаться от развития своих способностей. Таким образом, искусственный интеллект выступает мощным катализатором креативности, расширяя границы возможного и открывая новые горизонты для самовыражения и научного поиска.

Примеры внедрения искусственного интеллекта в российском высшем образовании разнообразны и свидетельствуют о стремительном росте интереса к технологиям ИИ как инструменту улучшения качества обучения и формирования креативных качеств студентов (Московский физико-технический институт, Национальный исследовательский ядерный университет, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Томский политехнический университет). Подобные инициативы доказали свою эффективность и получили признание международном уровне, демонстрируя высокий потенциал использования ИИ в совершенствовании образовательной инфраструктуры и обеспечении качественного уровня подготовки будущих специалистов, в том числе адаптации обучающихся к адекватному использованию технологии ИИ.

Информационные технологии становятся важным инструментом в процессе обучения студентов. Студенты должны уметь эффективно обрабатывать информацию и использовать ее в своей деятельности, проявляя творческий подход. Это требует применения таких форм и методов обучения, которые способствуют формированию креативных качеств в сфере информационных технологий – формированию личности, способной к креативному использованию информационных технологий, что соответствует требованиям информационного общества и запросам работодателей.

Для конструкторов-технологов применение искусственного интеллекта имеет особое значение, поскольку оно способно значительно ускорить процесс проектирования, снизить вероятность ошибок и повысить эффективность производственного цикла. Современный конструктор должен владеть широким

спектром компетенций, среди которых знание последних достижений в области ИИ занимает важное место.

Конструкторы и технологи сталкиваются с множеством сложных задач, начиная от выбора материала и заканчивая определением оптимальной конструкции изделия. Автоматизация расчетов: системы на основе ИИ позволяют быстро рассчитать прочность конструкций, устойчивость к нагрузкам и другим внешним воздействиям. Оптимизация производственных процессов: алгоритмы машинного обучения помогают подобрать наилучшую последовательность действий, минимизируя затраты ресурсов и времени. Генерация прототипов: благодаря автоматизации проектирования конструкторы могут создать сразу несколько вариантов изделий и выбрать оптимальный вариант для дальнейшей проработки.

Российский рынок высоких технологий демонстрирует рост числа предприятий, использующих ИИ в своей работе. Конструкторско-технологический сектор также испытывает потребность в квалифицированных специалистах, владеющих современными инструментами проектирования и моделирования. Компании заинтересованы в сотрудниках, умеющих интегрировать новые технологии в производственные процессы, улучшая таким образом конечный продукт и снижая издержки производства.

Таким образом, овладение навыками работы с системами ИИ становится необходимым условием для конструкторов-технологов, стремящихся занять лидирующую позицию на рынке труда и обеспечить себе стабильное будущее в условиях стремительно меняющегося технологического ландшафта.

Индустрия 6.0 – это тесное сотрудничество человека и машин на производстве для повышения эффективности с применением технологии 3D-печати, ИИ и роботов. На данном этапе сложно однозначно назвать наиболее важный критерий для будущих бакалавров в эпоху Индустрии 6.0. Некоторые критерии, которые, по мнению работодателей, уже сейчас важны для специалистов в эпоху «умных производств», следующие:

• умение работать с искусственным интеллектом;

• способность к самообучению;

• умение быстро приспосабливаться к меняющимся производственным процессам;

• коммуникабельность и умение работать в команде;

• экологическая направленность в понимании окружающего мира.

Одной из задач современной индустрии 6.0 является создание дистанционного управления процессами и выполнение задач роботами. Интеллектуальное производство на базе Интернета вещей (IoT) предполагает внедрение инновационных технологий и элементов сети для оптимизации производственных процессов. Постоянная аналитика данных в реальном времени, эффективное планирование производства, повышение прибыльности предприятия – основные преимущества умных предприятий, которые лежат в основе концепции Индустрии 6.0.

В современном промышленном мире, особенно в условиях перехода к Индустрии 6.0, умение эффективно работать с информацией становится критически важным. Сбор данных из различных источников, их анализ и систематизация позволяют формировать полную картину ситуации, выявлять скрытые закономерности и принимать обоснованные решения. Интерпретация информации способствует развитию аналитического мышления, что является важным навыком для специалистов, работающих в области машиностроения, инженерии и технологий автоматизации. Поэтому формирование умения критически оценивать, системно анализировать информацию становится ключевым элементом подготовки инженеров и технологов. Это обеспечивает их компетентность в эффективном решении сложных технических задач и адаптации к быстроменяющимся условиям современного производства, при использовании технологии ИИ в роли помощника, расширяющей возможности специалистов в принятии производственных решений. Креативность и информационная грамотность позволяют эффективно взаимодействовать с данной технологией, которая позволяет использовать ее потенциал для повышения производительности и качества работы.

Изучение новых материалов, методик и технологий способствует развитию инженерного мышления и помогает находить уникальные ответы на сложные инженерные задачи. В то же время умение адаптировать методы анализа и смотреть на проблемы с различных ракурсов позволяет находить более оптимальные решения, что дает возможность специалистам не только эффективно справляться с актуальными производственными задачами, но и быть готовыми к постоянным переменам и новшествам в области инженерии и производства.

В условиях стремительного развития технологий и появления новых методов работы развитые креативные качества позволяют специалистам быстро адаптироваться, находить нетрадиционные решения и проявлять новаторство: улучшать эффективность систем, повышать качество продукции и оптимизировать использование ресурсов, что приводит к снижению затрат и увеличению прибыли, а также к созданию уникальных изделий, систем и услуг, соответствующих современным требованиям и ожиданиям клиентов.

В условиях современного машиностроения, характеризующегося быстрым технологическим прогрессом, внедрением новых материалов, цифровых технологий и концепции Индустрии 6.0, формирование креативных качеств и аналитических компетенций у инженеров и технологов становится критически важным для укрепления технологического суверенитета нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина М. И. Культуро-творческие основы формирования проектных компетенций будущих педагогов в университетском образовании. Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2025. № 4(97). С. 49–55. DOI 10.69571/SSPU.2025.97.4.006. EDN ASFEEW.

2. Андрюхина Л. М. Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании : монография. 2-е изд., стер. Екатеринбург : РГППУ, 2023. – 238 с. ISBN 978-5-8050-0767-6. Текст : электронный // Лань : электронно-

библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/369008 (дата обращения: 01.02.2026).

3. Долматов А. В., Долматов Л. А. Креативные методы и проектные технологии в развивающем образовании : учебник. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 328 с. ISBN 978-5-8064-3244-6. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/355352 (дата обращения: 01.02.2026).

4. Король А. Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика : учебное пособие. Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 189 с. ISBN 978-985-06-3261-6. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/193834 (дата обращения: 01.02.2026).

5. Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции. 29 сентября – 1 октября 2023 г. / под редакцией С. В. Щербатых [и др.]. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2023. – 264 с. ISBN 978-5-00151-379-7. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/393395 (дата обращения: 01.02.2026).

6. Цифровые технологии в учебном процессе : учебник / С. В. Алексахин, В. И. Блинов, И. С. Сергеев, В. А. Тармин. 2-е изд. Москва : РИОР : ИНФРА-М, 2025. – 330 с. ISBN 978-5-369-01970-2. Текст : электронный. URL: https://znanium.ru/catalog/product/2189072 (дата обращения: 01.02.2026).

Ащеулова А. В. Ключевые компоненты формирования креативных качеств будущих бакалавров машиностроения посредством работы с информацией.

Аннотация. В условиях современного машиностроения инновации и креативность являются ключевыми факторами успеха отрасли. Развитие технологий, внедрение новых материалов и повышение требований к эффективности требуют от специалистов не только технических знаний, но и

способности к критической оценке информации, аналитическому мышлению и предотвращению распространения ошибок. Навыки систематической работы с информацией, включающие сбор, анализ и интерпретацию данных, обеспечивают качество и безопасность технических решений, а также помогают избегать дорогостоящих ошибок. Формирование этих компетенций способствует принятию обоснованных решений, формирование творческого мышления и поиску инновационных решений в условиях постоянных технологических изменений. Эти навыки являются важной составляющей профессиональной этики и базой для успешной деятельности будущих инженеров и технологов.

Ключевые слова: машиностроение, креативность, информационная грамотность, обработка информации, развитие творческого мышления, профессиональные компетенции.

Ashcheulova A. V. Key components of the formation of creative qualities of future engineering bachelors through working with information.

Abstract. In the context of modern mechanical engineering, innovation and creativity are key factors in the success of the industry. The development of technology, the introduction of new materials, and the increasing demands for efficiency require professionals to have not only technical knowledge, but also the ability to critically evaluate information, think analytically, and prevent the spread of errors. The skills of systematic information management, including the collection, analysis, and interpretation of data, ensure the quality and safety of technical solutions and help to avoid costly mistakes. The development of these competencies contributes to the adoption of informed decisions, the promotion of creative thinking, and the search for innovative solutions in the face of constant technological changes. These skills are an important part of professional ethics and a foundation for the successful work of future engineers and technologists.

Keywords: engineering, creativity, information literacy, information processing, development of creative thinking, professional competencies.

Исмаил Гусейн оглу Мамедзаде,

Замина Алтай кызы Велиева,

Научный руководитель: ст. преп. Мамедова А. А. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 316.774

ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В электронной коммерции поведение потребителей определяется совокупностью технологических, социальных и маркетинговых факторов. В работе Е. В. Андреева выделяются пять групп ключевых факторов: технологическая инфраструктура, социальные сети, персонализация и системы рекомендаций, доверие и безопасность, а также сегментация потребительской аудитории, которые напрямую воздействуют на предпочтения и решения покупателей в цифровой среде. Технологическая инфраструктура обеспечивает доступность онлайн-платформ и удобство взаимодействия с ними, что снижает барьеры входа и стимулирует активность пользователей. Социальные сети и цифровой маркетинг формируют информационное поле, в котором потребители получают отзывы, рекомендации и социальное подтверждение ценности товаров и услуг, что влияет на их мотивации и выбор. Персонализация и системы рекомендаций повышают релевантность предложений, способствуют удовлетворению индивидуальных ожиданий и увеличению вероятности покупки. Доверие, риск и безопасность выступают критическими детерминантами, поскольку перцепция рисков влияет на готовность совершать онлайн-транзакции. Сегментация аудитории позволяет создавать адаптированные маркетинговые стратегии, ориентированные на разные группы потребителей, что увеличивает эффективность коммуникаций и стимулирует повторные покупки [1, с. 12–23].

Цифровые инновации существенно влияют на потребительское поведение, трансформируя привычки покупок, способы взаимодействия с брендами и принятие решений о покупке. Цифровые инновации радикально

трансформируют привычные модели поведения потребителей, расширяя их возможности и формируя новые психологические и поведенческие ожидания. В исследованиях А. Н. Юсуповой и Р. Р. Зариповой цифровые технологии, такие как интернет вещей (IoT), искусственный интеллект и мобильные приложения, рассматриваются как факторы, существенно влияющие на восприятие клиентов и процесс принятия решений о покупке. Повсеместная доступность информации позволяет потребителям легко сравнивать товары и услуги, усиливая их позиции в процессе принятия решений. Персонализация ожиданий на основе анализа больших данных повышает чувство удовлетворения и снижает неопределенность выбора, а влияние социальных сетей и эмоциональная вовлеченность усиливают мотивацию к взаимодействию с брендом и повторным покупкам. Исследование подчеркивает, что цифровые инновации меняют не только поведенческие реакции индивидов, но и ожидания, связанные с качеством взаимодействия с цифровыми платформами [4, с. 102–118].

Поведение потребителей в эпоху цифровых технологий претерпевает значительные изменения, поскольку новые цифровые инструменты и платформы формируют привычки, ожидания и способы принятия решений о покупке. Потребительское поведение в цифровой экономике характеризуется трансформацией моделей покупок и процессом принятия решений под воздействием факторов цифровой среды. Обзорные исследования показывают, что наряду с объективными экономическими факторами, такими как удовлетворенность клиентов и лояльность, значительную роль играют субъективные элементы, включающие восприятие пользовательского опыта, эмоциональные и поведенческие стимулы, а также влияние цифровых сервисов. Важную роль играют аспекты доверия и безопасность взаимодействия с платформами, а также разнообразие цифровых каналов, обеспечивающих доступ к товарам и услугам. В условиях цифровой трансформации поведение потребителей изменяет не только путь покупки, но и само восприятие ценности продуктов и брендов, в результате чего компании вынуждены адаптировать свои стратегии для обеспечения оптимального клиентского опыта [2, с. 45–57].

Реклама и социальные медиа оказывают существенное влияние на потребительское поведение в цифровой среде, формируя предпочтения, стимулируя покупки и меняя способы взаимодействия пользователей с брендами. Цифровая реклама и активность в социальных медиа являются значимыми факторами, формирующими покупательские предпочтения и поведение. Анализ влияния социальных медиаресурсов показывает, что они выступают не только каналами коммуникации, но и источниками социального доказательства, где отзывы, оценки, рекомендации и контент инфлюэнсеров служат стимуляторами мотивации и доверия потребителей. Социальные медиа усиливают восприятие бренда, способствуют формированию эмоционального отклика и ускоряют процесс принятия решений о покупке. Помимо этого, цифровая реклама позволяет сегментировать аудитории и таргетировать рекламные сообщения, что повышает эффективность маркетинговых кампаний. Однако исследования отмечают также риски, связанные с перенасыщением рекламными сообщениями, снижением доверия из-за непроверенного контента и манипуляцией восприятием через инфлюэнсеров, что требует от маркетологов комплексного подхода к построению коммуникационной стратегии [3].

В ходе анализа факторов, влияющих на потребительское поведение в цифровой среде, была составлена таблица «Анализ факторов цифровой среды» (Таблица 1), обобщающая ключевые элементы цифрового маркетинга и их воздействие на пользователей. Таблица систематизирует основные факторы, включая электронную коммерцию, социальные сети, персонализацию с использованием Big Data, цифровую рекламу и влияние инфлюэнсеров, а также вопросы доверия и безопасности. Для каждого фактора указана его суть влияния на поведение потребителя, конкретные примеры реализации в современной цифровой среде, а также выделены ключевые аспекты, определяющие эффективность взаимодействия с пользователем.

Данная таблица служит наглядным инструментом для выявления взаимосвязи между технологическими возможностями, социальными и психологическими компонентами цифровой среды и их влиянием на поведение

потребителей. Она демонстрирует, как различные инструменты цифрового маркетинга обеспечивают персонализацию предложений, формируют доверие, стимулируют эмоциональное вовлечение и способствуют принятию решений в онлайн-пространстве. Кроме того, таблица акцентирует внимание на проблемных аспектах цифрового взаимодействия, таких как информационная перегруженность и необходимость соблюдения этических норм при использовании персональных данных. Ниже представленная таблица позволяет не только систематизировать основные факторы цифровой среды, но и служит основой для дальнейшего анализа и выработки практических рекомендаций по оптимизации маркетинговых стратегий в условиях цифровой трансформации.

Анализ факторов цифровой среды

Таблица 1

Фактор	**Суть влияния**	**Примеры реализации**	**Научные источники**
Электронная коммерция	Доступность платформ, удобство интерфейса, снижение барьеров для покупки	Онлайн-магазины, платформы Ozon, Wildberries, маркетплейсы	Андреева (2024), uprav-uchet.ru
Социальные сети	Формирование информационного поля, влияние отзывов и рекомендаций	Вконтакте, Instagram, Telegram-каналы, отзывы покупателей	Оразгалиева и Сохатская (2023), sua.aesa.kz
Персонализация и Big Data	Индивидуализация предложений, повышение удовлетворенности клиентов	Рекомендательные системы, таргетированная реклама, AI-аналитика	Юсупова и Зарипова (2025), s-lib.com

Фактор	Суть влияния	Примеры реализации	Научные источники
Цифровая реклама и инфлюенсеры	Повышение доверия, эмоциональная вовлеченность, ускорение принятия решений	Таргетинг, продвижение блогерами, рекламные кампании	Apni.ru (2024), apni.ru
Доверие и безопасность	Уверенность в сохранности данных, снижение перцепции риска	Системы защиты платежей, сертификаты безопасности, отзывы пользователей	Андреева (2024), Юсупова и Зарипова (2025)

Анализ факторов цифровой среды показывает, что она оказывает комплексное влияние на потребительское поведение, объединяя технологические, социальные и психологические компоненты. Технологические факторы включают доступность цифровых платформ, удобство интерфейсов, возможности персонализации и аналитики больших данных. Социальные факторы проявляются через влияние социальных сетей, отзывы пользователей и активность сообществ, которые формируют доверие, эмоциональное вовлечение и социальное подтверждение ценности продуктов. Психологические факторы включают восприятие риска, эмоциональные стимулы, мотивацию и когнитивные реакции потребителей на цифровую информацию.

Персонализация и системы рекомендаций выступают ключевыми инструментами повышения вовлеченности и удовлетворенности потребителей, однако их применение требует соблюдения этических норм, защиты персональных данных и прозрачности алгоритмов, что является актуальной проблемой современного цифрового маркетинга.

Социальные сети формируют доверие к бренду и создают эмоциональную привязанность, однако перенасыщение рекламными сообщениями и неконтролируемый контент могут снижать эффективность коммуникаций и вызывать информационную перегруженность, что требует выверенной стратегии управления коммуникацией и контент-планирования.

Для эффективного маркетинга необходимо интегрировать классические принципы (удобство использования, доверие, информированность потребителя) с современными цифровыми инструментами, включая таргетированную рекламу, интерактивные платформы, мультимедийный контент и аналитические решения. Это обеспечивает баланс между традиционной психологией потребителя и возможностями цифровой среды, повышая эффективность маркетинговых стратегий и формируя устойчивую лояльность клиентов.

В ходе исследования были выделены проблемные вопросы, требующие дальнейшего исследования и анализа.

1-й вопрос. Как цифровые технологии изменяют модели принятия решений потребителей в различных сегментах рынка и влияют на процесс выбора товаров и услуг?

Анализ факторов цифровой среды показывает, что она оказывает комплексное влияние на потребительское поведение, объединяя технологические, социальные и психологические компоненты. Технологические факторы включают доступность цифровых платформ, удобство интерфейсов, возможности персонализации и аналитики больших данных. Социальные факторы проявляются через влияние социальных сетей, отзывы пользователей и активность сообществ, которые формируют доверие, эмоциональное вовлечение и социальное подтверждение ценности продуктов. Психологические факторы включают восприятие риска, эмоциональные стимулы, мотивацию и когнитивные реакции потребителей.

2-й вопрос. Какие инструменты персонализации наиболее эффективны и при этом обеспечивают соблюдение этических стандартов и защиту персональных данных?

Персонализация и системы рекомендаций являются ключевыми инструментами повышения вовлеченности и удовлетворенности потребителей. При этом их использование требует соблюдения этических норм, защиты персональных данных и прозрачности алгоритмов.

3-й вопрос. Как сочетание традиционных маркетинговых подходов и цифровых инноваций влияет на формирование долгосрочной лояльности клиентов и их поведенческую активность?

Социальные сети формируют доверие к бренду и создают эмоциональную привязанность, однако перенасыщение рекламными сообщениями и неконтролируемый контент могут снижать эффективность коммуникаций и вызывать информационную перегрузку.

4-й вопрос. В какой степени социальные медиа могут выступать одновременно как фактор доверия и как источник информационной перегрузки, снижающей эффективность коммуникаций?

Для эффективного маркетинга необходимо интегрировать классические принципы (удобство использования, доверие, информированность потребителя) с современными цифровыми инструментами, включая таргетированную рекламу, интерактивные платформы, мультимедийный контент и аналитические решения. Такой подход обеспечивает баланс между традиционной психологией потребителя и возможностями цифровой среды, повышая эффективность маркетинговых стратегий и формируя устойчивую лояльность клиентов.

5-й вопрос. Каковы перспективы внедрения адаптивных и интерактивных моделей обучения потребителей в цифровой среде для повышения их осознанности и удовлетворенности?

Адаптивные и интерактивные модели обучения позволяют потребителям **быстро ориентироваться в ассортименте, оценивать характеристики продуктов и принимать более осознанные решения.** Например, интерактивные обучающие платформы, вебинары, виртуальные демонстрации и геймификация повышают уровень вовлеченности, способствуют лучшему пониманию продукта и формируют привычку к ответственному потреблению.

Перспективы таких моделей включают создание **персонализированных образовательных стратегий,** которые одновременно развивают цифровую грамотность и повышают удовлетворенность клиентов.

Цифровая среда оказывает комплексное воздействие на потребительское поведение, объединяя технологические, социальные и психологические факторы. Технологические аспекты включают доступность онлайн-платформ, удобство интерфейсов, возможности персонализации и аналитики больших данных. Социальные факторы проявляются через отзывы, рейтинги и активность сообществ в социальных сетях, формируя доверие, эмоциональное вовлечение и социальное подтверждение ценности продуктов. Психологические факторы включают восприятие риска, мотивацию, эмоциональные стимулы и когнитивные реакции потребителей на цифровую информацию. Такое комплексное взаимодействие факторов обуславливает необходимость системного подхода к изучению поведения потребителей и разработке маркетинговых стратегий.

Системы персонализации и рекомендации выступают важнейшими инструментами повышения вовлеченности и удовлетворенности пользователей. Они позволяют адаптировать информацию и предложения под конкретного потребителя, формируя ощущение индивидуального подхода. Вместе с тем их применение требует строгого соблюдения этических норм и защиты персональных данных, чтобы поддерживать доверие и прозрачность взаимодействия.

Социальные сети играют двойственную роль в цифровом маркетинге. С одной стороны, они способствуют формированию доверия к бренду и создают эмоциональную привязанность к продукту. С другой стороны, перенасыщение контентом и рекламой может снижать эффективность коммуникаций и вызывать информационную перегрузку. Это подчеркивает необходимость грамотного управления информацией, балансировки объема предоставляемых данных и контроля их достоверности.

Интеграция классических маркетинговых принципов, таких как удобство, доверие и информированность, с современными цифровыми инструментами обеспечивает повышение эффективности маркетинговых стратегий и формирование устойчивой лояльности клиентов. Сочетание проверенных временем подходов и инновационных решений позволяет более гибко реагировать на запросы потребителей и обеспечивать высокое качество взаимодействия в цифровой среде.

Перспективы внедрения адаптивных и интерактивных моделей обучения потребителей связаны с повышением цифровой грамотности, осознанности выбора и уровня удовлетворенности. Такие модели, включая виртуальные демонстрации, интерактивные инструкции и геймификацию, позволяют персонализировать обучение, снижать риски неверных решений и формировать активного, вовлеченного и лояльного потребителя.

Вместе с тем остаются актуальные проблемные вопросы для дальнейших исследований. Это изучение изменений моделей принятия решений в различных сегментах рынка, поиск эффективных и этически безопасных инструментов персонализации, анализ влияния сочетания традиционных и цифровых маркетинговых подходов на лояльность, а также оценка роли социальных медиа как фактора доверия и одновременно источника информационного перегруза. Разработка и внедрение адаптивных и интерактивных стратегий обучения потребителей также остается перспективным направлением, способным повышать качество взаимодействия и эффективность цифрового маркетинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. В. Факторы влияния электронной коммерции на потребительское поведение в условиях цифровой трансформации рынка // Управление и учет. 2024. № 5. С. 12–23. URL: https://uprav-uchet.ru/index.php/journal/article/view/5108 (дата обращения: 15.01.2026).

2. Оразгалиева Л. А., Сохатская Н. В. Поведение потребителей в эпоху цифровых технологий // Современные исследования в экономике и бизнесе. 2023.

№ 4. С. 45–57. URL: https://sua.aesa.kz/main/article/view/337 (дата обращения: 12.01.2026).

3. Султанова А. Т. Влияние социальных медиа на формирование потребительского поведения в эпоху цифровизации. 2024. URL: https://apni.ru/article/3832-vliyanie-soczialnyh-media-na-formirovanie-potrebitelskogo-povedeniya-v-epohu-czifrovizaczii (дата обращения: 15.01.2026).

4. Юсупова А. Н., Зарипова Р. Р. Влияние цифровых инноваций на поведение потребителей // Электронная библиотека научных исследований. 2025. № 4(12). С. 102–118. URL: https://s-lib.com/issues/eiu_2025_04_v4_a19 (дата обращения: 17.01.2026).

Мамедзаде И. Г., Велиева З. А. Факторы, формирующие потребительское поведение в цифровой среде

Аннотация. В работе рассматриваются ключевые факторы, влияющие на потребительское поведение в цифровой среде. Особое внимание уделено влиянию электронной коммерции, социальных сетей, персонализации с использованием Big Data, цифровой рекламы и активности инфлюэнсеров, а также вопросам доверия и безопасности. Анализ факторов позволяет выявить их технологическое, социальное и психологическое воздействие на потребителей, определить преимущества и потенциальные проблемы цифрового маркетинга, включая информационное перенасыщение и этические аспекты обработки персональных данных. Выводы исследования подчеркивают необходимость интеграции классических маркетинговых принципов с современными цифровыми инструментами, а также перспективу внедрения адаптивных и интерактивных моделей обучения потребителей для повышения их цифровой грамотности, вовлеченности и лояльности. Работа формирует теоретическую основу для дальнейших исследований в области цифрового маркетинга и поведения потребителей, а также практические рекомендации по оптимизации стратегий взаимодействия с пользователями в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровая среда, потребительское поведение, электронная коммерция, социальные сети, персонализация, цифровой маркетинг.

Mammadzade I. Q., Velieva Z. A. Factors shaping consumer behaviour in the digital environment.

Abstract. This paper examines key factors influencing consumer behaviour in the digital environment. Attention is paid to the impact of e-commerce, social media, personalization using Big Data, digital advertising, and influencer activity, as well as issues of trust and security. This analysis of these factors allows us to identify their technological, social, and psychological impact on consumers and to determine the benefits and potential challenges of digital marketing, including information overload and the ethical aspects of personal data processing. The study's findings highlight the need to integrate classical marketing principles with modern digital tools, as well as the potential for implementing adaptive and interactive consumer education models to improve digital literacy, engagement, and loyalty. This paper provides a theoretical basis for further research in the field of digital marketing and consumer behaviour, as well as practical recommendations for optimizing user engagement strategies in the context of digital transformation.

Keywords: digital environment, consumer behaviour, e-commerce, social networks, personalization, digital marketing.

Ольга Александровна Гамбаль

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 377.031

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Современный этап развития системы среднего профессионального образования характеризуется глубокой трансформацией, обусловленной

требованиями национального проекта «Образование» и глобальными вызовами цифровой экономики. В этих условиях переход к образованию с применением системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий перестает быть вынужденной временной мерой, становясь стратегическим вектором развития колледжа. Фундаментальным фактором успеха в данном процессе выступает формирование и развитие целостной цифровой образовательной среды. Она представляет собой не только совокупность технологических ресурсов, но и сложную экосистему, интегрирующую управленческие, педагогические и информационные аспекты.

Цель данной работы – обосновать значимость цифровой образовательной среды как интегратора инновационных педагогических практик и главного условия эффективности современной образовательной модели колледжа.

Актуальность темы обусловлена стратегической необходимостью интеграции колледжей в цифровую экономику, требованиями законодательства, а также потребностью в повышении гибкости, доступности и качества среднего профессионального образования в условиях быстро меняющегося мира.

В данной статье рассматриваются компоненты цифровой образовательной среды как базового условия, обеспечивающего технологическую гибкость и высокую эффективность образовательного процесса в условиях дистанционного взаимодействия.

Как отмечает Н. П. Петрова, цифровая трансформация образования представляет собой ответ на глобальные вызовы информационной эпохи [1].

В своих исследованиях И. Р. Сташкевич отмечает, что цифровая трансформация образования должна сопровождаться «синергичным» обновлением содержания, которое приведет к кардинальному улучшению качества образования. В цифровом пространстве традиционные педагогические теории попадают в современно новые условия. Формируется новая цифровая педагогика, «кардинально изменяется функция педагога: от ретранслятора учебной информации до организатора процесса обучения» [2, с. 27].

Основой этих изменений является цифровизация, которая интегрирует всех участников образовательного процесса в единую цифровую среду. Преподаватели и мастера производственного обучения среднего профессионального образования, владеющие цифровыми педагогическими компетенциями, обладают способностью самостоятельно создавать цифровой контент, организовывать онлайн-взаимодействие, проводить текущий контроль в цифровой среде.

В таком пространстве центром обучения становится активность обучающегося: продуктивная работа с информацией – будь то анализ предоставленных материалов или самостоятельный поиск, отбор и осмысление данных. Это выражается в просмотре видео, прослушивании лекций или исследовании интернет-ресурсов.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования.

Цифровая образовательная среда – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса [3, с. 85]

Рассмотрим основные компоненты цифровой образовательной среды:

1. Стабильный высокоскоростной интернет (включая внутреннюю сеть), серверные мощности, оборудованные мультимедийные аудитории, обеспеченность студентов и преподавателей необходимыми устройствами.

2. Единая система управления обучением (LMS – например, 3kl), инструменты для видеоконференций (Яндекс телемост, мессенжер MAX), облачные хранилища, цифровые симуляторы и тренажеры, особенно критичные для отработки практических навыков в среднем профессиональном образовании.

3. Библиотека адаптированных материалов: интерактивные лекции, видеоуроки, электронные учебники, тесты и практические задания. Контент должен быть структурирован и соответствовать профессиональным стандартам.

4. Локальные акты, регламентирующие использование дистанционных образовательных технологий, порядок аттестации, защиту персональных данных, авторские права. Четкие инструкции для обучающихся и педагогов.

Для реализации образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий сотрудниками Федерального бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донбасский государственный технический университет» была внедрена единая система управления обучением на платформе «3kl». Данная платформа интегрирует в единое информационно-образовательное пространство административный персонал, профессорско-преподавательский состав и обучающихся университета, его колледжей и структурных подразделений включая Многопрофильный технологический колледж.

Рассмотрим основные функции платформы 3kl:

- инструменты для создания структурированных учебных курсов с возможностью добавления различных форматов контента: видеолекций, презентаций, текстовых материалов, интерактивных заданий и практических упражнений с автоматической проверкой результатов;

- механизм разработки и проведения различных форм контроля знаний: от простых тестов до комплексных практических заданий, включающий автоматическую проверку ответов;

- инструменты для организации взаимодействия между участниками образовательного процесса: форумы, чаты, личные сообщения;

- функции для планирования и управления обучением: формирование учебных групп, назначение преподавателей, контроль выполнения заданий, отслеживание прогресса и своевременное уведомление участников о важных событиях;

- система настройки индивидуальных образовательных траекторий с учетом уровня подготовки, целей обучения и темпа освоения материала каждого обучающегося;

- инструменты для сбора и анализа данных об эффективности обучения: статистика посещаемости, активности участников;

- система хранения учебных материалов.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Донбасский государственный технический университет» создан отдел информационно-аналитического обеспечения образовательного процесса, в функции которого входит:

- контроль за процессом наполнения и обновления электронных информационных ресурсов и дистанционных курсов для обеспечения процесса электронного обучения;

- разработка организационно-методической документации для развития электронной информационно-образовательной среды в части, связанной с электронным обеспечением;

- анализ информации о состоянии электронной информационной-образовательной среды Университета и статистика использования дистанционных курсов научно-педагогическими работниками и обучающимися;

- анализ различных систем электронного обучения с целью выявления новых программных решений и их внедрения;

- внесение предложений по повышению эффективности организации электронной информационно-образовательной среды Университета;

- регистрация обучающихся в системе 3kl согласно данным деканов факультетов, директоров колледжей;

- осуществление организационно-методической, консультативной работы в области электронного обучения, в том числе оказание методической помощи разработчикам дистанционных курсов;

- формулировка методических требований к наполнению дистанционных курсов;

- участие в организации повышения квалификации научно-педагогических работников в области использования электронного обучения и разработки дистанционных курсов;

- разработка инструктивно-методической и технической документации, регламентирующей деятельность отдела.

Вследствие чего на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донбасский государственный технический университет» организованы курсы повышения квалификации для профессорско-педагогического состава университета и педагогов колледжей, посвященные освоению работы с платформой 3kl.

В структуру Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донбасский государственный технический университет» входит научная библиотека. Научная библиотека университета имеет собственный сайт, где можно найти электронные учебники, научные статьи, периодические издания, а также доступ к удаленным базам данных и электронно-библиотечным системам. Сайт предоставляет удобный поиск по электронному каталогу, возможность продления книг онлайн и доступ к личному кабинету читателя. Это делает библиотечные ресурсы доступными для обучающихся и сотрудников университета и колледжей в любое время.

Основная задача библиотеки – обеспечение учебного процесса и научных исследований современными информационными ресурсами. Эта роль становится особенно важной в контексте повсеместного использования системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые предполагают повышение доступности и гибкости обучения. Для поддержки студентов и преподавателей, работающих удаленно, библиотека не только предоставляет доступ к электронным ресурсам через свой специализированный сектор, но и активно участвует в формировании информационной культуры пользователей, проводя обучающие семинары и консультации. Эти мероприятия напрямую способствуют формированию критически важных цифровых профессиональных компетенций, развитию навыков самоорганизации и обучению в течение всей жизни. Таким образом, различные отделы библиотеки – от абонемента и читальных залов до отдела комплектования и сектора

электронных ресурсов – работают как единая инфраструктура, обеспечивающая качественное образование в новой цифровой среде.

В заключение следует отметить, что переход на обучение с применением электронных образовательных систем и дистанционных технологий в университете и колледже представляет собой в первую очередь управленческую и педагогическую, а не техническую задачу. Ее успешная реализация возможна лишь при условии системного развития собственной цифровой образовательной среды. Лишь интегрировав технологии, образовательный контент, профессиональные компетенции и нормативную базу в единую экосистему, образовательное учреждение сможет не только адаптироваться к внешним вызовам, но и выйти на новый уровень качества образования, отвечающий современным требованиям. Таким образом, развитая цифровая образовательная среда перестает быть инструментом исключительно для дистанционного формата, становясь фундаментом для создания гибкой и современной образовательной экосистемы колледжа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 353–355. URL: Текст: электронный. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii/viewer (дата обращения: 30.01.2026).

2. Сташкевич И. Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 9. С. 26–28. Текст: электронный URL : https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnaya-sreda-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-smena-obrazovatelnoy-paradigmy/viewer (дата обращения: 30.01.2026).

3. Тубер, И. И., Крашакова, Т. Ю. Развитие цифровой образовательной среды колледжа как условие эффективного перехода на обучение с применением дистанционных образовательных // Инновационное развитие

профессионального образования.2020. № 2(26). С. 83–89. Текст: электронный URL : https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-kolledzha-kak-uslovie-effektivnogo-perehoda-na-obuchenie-s-primeneniem-distantsionnyh/viewer (дата обращения: 30.01.2026).

Гамбаль О. А. Развитие цифровой образовательной среды колледжа как условие эффективного перехода на дистанционное обучение

Аннотация. В статье рассматривается роль целенаправленного развития цифровой образовательной среды среднего профессионального образования как фундаментального условия для успешного и устойчивого внедрения системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Анализируются ключевые компоненты цифровой образовательной среды, практические шаги по ее построению и ожидаемые результаты для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, среднее профессиональное образование, дистанционное взаимодействие.

Gambal O. A. Development of the College's Digital Educational Environment as a Condition for Effective Transition to Distance Learning

Abstract. The article examines the role of purposeful development of the digital educational environment of secondary vocational education as a fundamental condition for the successful and sustainable implementation of e-learning systems and distance educational technologies. The key components of the digital educational environment, practical steps for its construction, and expected results for all participants in the educational process are analyzed.

Keywords: digital educational environment, e-learning systems and distance educational technologies, secondary vocational education, remote interaction.

Ксения Сироджевна Зогова
Марк Евгеньевич Королев
г. Горловка, Россия

УДК 371.134

ЦИФРОВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Современный этап развития российского образования характеризуется не просто активным внедрением цифровых технологий, а глубокой трансформацией самой логики профессионального становления педагога. В этих условиях становится очевидным, что проблема подготовки будущего учителя не может сводиться к формированию инструментальных навыков работы с цифровыми ресурсами. Отечественная педагогическая традиция исходит из понимания профессионального образования как единства обучения и воспитания, направленного на формирование целостной личности педагога. Именно в этой логике возникает необходимость теоретического осмысления категории «цифровая устойчивость» как результата профессионального становления будущего учителя в условиях киберсоциализации.

В российской научной школе влияние цифровой среды на личность рассматривается прежде всего в рамках концепции киберсоциализации. В. А. Плешаков определяет киберсоциализацию как особый тип социализации человека, осуществляющийся в пространстве цифровых коммуникаций и формирующий специфические нормы поведения, идентичности и взаимодействия [2]. Данный подход принципиально важен для понимания профессиональной подготовки педагога, поскольку студент педагогического направления одновременно является субъектом цифровой социализации и будущим организатором социализации обучающихся в цифровой среде. Таким образом, его включенность в киберпространство носит двойственный характер – личностный и профессиональный.

А. Е. Войскунский, развивая направления киберпсихологии, подчеркивает, что цифровая среда трансформирует когнитивные процессы, механизмы коммуникации и формы саморегуляции личности [1]. Это означает, что цифровая среда не является нейтральной по отношению к личности будущего учителя: она влияет на характер восприятия информации, глубину аналитической деятельности, устойчивость внимания и особенности коммуникативного поведения. В условиях информационной перегруженности и манипулятивных практик особое значение приобретает способность сохранять профессиональную позицию и критическую дистанцию по отношению к цифровым потокам.

Исследования Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой и их коллег показывают, что цифровая компетентность включает когнитивные, мотивационно-ценностные и поведенческие компоненты, а ее развитие связано с уровнем осознанности и ответственности субъекта [4]. Однако анализ данных исследований позволяет сделать вывод о том, что даже высокий уровень цифровой компетентности не гарантирует устойчивости к информационным рискам, манипуляциям и ценностной эрозии. Компетентность обеспечивает способность действовать, но не всегда обеспечивает способность сохранять профессиональную идентичность и внутреннюю ценностную опору.

В этой связи в настоящем исследовании вводится и теоретически обосновывается категория «цифровая устойчивость», которая рассматривается как качественно более высокий уровень развития личности будущего педагога по сравнению с цифровой компетентностью. Цифровая устойчивость определяется как интегративное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее способность будущего учителя критически осмысливать цифровую информацию, противостоять манипулятивным воздействиям, сохранять ценностную позицию и профессиональную субъектность в условиях киберсоциализации. В отличие от функциональных моделей цифровой подготовки, данная категория акцентирует внимание на целостности личности,

ее внутренней регуляции и устойчивости к внешнему информационному давлению.

Киберсоциализация будущего учителя выступает контекстом формирования цифровой устойчивости. В цифровом пространстве студент сталкивается с множеством информационных потоков, сетевых норм и моделей поведения, которые могут вступать в противоречие с профессиональными ценностями педагогической деятельности. Отсутствие устойчивой ценностной основы может привести к утрате критичности, фрагментации мышления и снижению профессиональной ответственности. Напротив, сформированная цифровая устойчивость позволяет будущему педагогу осмысленно интегрировать цифровые практики в профессиональную деятельность, не утрачивая собственной позиции и культурных ориентиров.

На основе анализа отечественных исследований и с учетом современных вызовов цифрового общества в статье предлагается авторская структура цифровой устойчивости будущего учителя, включающая взаимосвязанные когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческий и рефлексивный компоненты. Когнитивный компонент отражает развитое критическое мышление, способность к анализу цифровых источников, понимание механизмов информационного воздействия и осознание рисков цифровой среды. Ценностно-смысловой компонент связан с внутренним принятием профессиональных норм, цифровой этики и осознанием миссии учителя как носителя культурных и нравственных оснований. Поведенческий компонент выражается в реализации безопасных, ответственных и педагогически оправданных цифровых практик, в умении выстраивать конструктивную сетевую коммуникацию и демонстрировать пример цифровой культуры. Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самоанализу цифровой активности, управлению информационной нагрузкой и сохранению профессиональной целостности в условиях цифровой динамики.

Предложенная модель позволяет рассматривать цифровую устойчивость как системное личностно-профессиональное образование, формирующееся в

процессе профессионального обучения и воспитания в педагогическом университете. Тем самым цифровая устойчивость выступает не производной от зарубежных компетентностных рамок, а развитием отечественной педагогической традиции, ориентированной на формирование целостной личности учителя, способного сохранять профессиональную субъектность в условиях цифровой трансформации общества.

Формирование цифровой устойчивости будущего учителя невозможно рассматривать вне системы профессионального обучения, поскольку именно образовательная программа педагогического университета задает содержательные и ценностные ориентиры профессионального становления личности. В отечественной педагогической традиции подготовка учителя всегда понималась как процесс формирования профессиональной позиции, ответственности и внутренней культуры педагога. В условиях цифровой трансформации данная традиция приобретает особую значимость, поскольку цифровая среда усиливает информационную неопределенность, ускоряет коммуникативные процессы и повышает риски манипулятивного воздействия. Если цифровая компетентность обеспечивает способность пользоваться технологиями, то цифровая устойчивость формируется тогда, когда обучение направлено на развитие критического мышления, рефлексии и профессиональной субъектности.

Отечественные исследования в области киберсоциализации и цифровой компетентности позволяют утверждать, что формирование устойчивости требует целенаправленной педагогической организации образовательного процесса. В. А. Плешаков подчеркивает, что киберсоциализация носит стихийный характер, если не сопровождается педагогическим регулированием и осмыслением [3]. Это означает, что профессиональная подготовка будущего учителя должна включать не только освоение цифровых платформ и инструментов, но и анализ цифровых ситуаций, разбор информационных конфликтов, моделирование педагогических кейсов, связанных с сетевым взаимодействием. Образовательная программа должна создавать пространство

для осмысления рисков цифровой среды, формирования навыков проверки информации и выработки устойчивых стратегий поведения.

Исследования Г. У. Солдатовой и ее коллег демонстрируют, что развитие цифровой компетентности связано с уровнем осознанности субъекта, его готовностью к ответственному поведению в сети и пониманием рисков цифрового пространства [4]. Эти выводы позволяют сделать важный методологический шаг: цифровая устойчивость формируется тогда, когда обучение ориентировано на развитие ценностной рефлексии, а не только на расширение цифровых навыков. В этом смысле профессиональное обучение становится фактором формирования устойчивости при условии его интеграции с воспитательной составляющей подготовки.

Воспитательная работа в педагогическом университете в условиях цифровой трансформации предполагает системное формирование цифровой этики. Речь идет не только о соблюдении норм сетевой безопасности и конфиденциальности, но и о более глубоком понимании этических границ цифрового взаимодействия: уважении к личности, ответственности за распространяемую информацию, критическом отношении к контенту, недопустимости участия в деструктивных информационных практиках. А. Е. Войскунский отмечает, что цифровая среда трансформирует механизмы саморегуляции личности и может снижать уровень осознанного контроля поведения [1]. В этой связи воспитательная деятельность должна быть направлена на развитие способности к саморегуляции и внутреннему нравственному контролю в цифровом пространстве.

Особое значение приобретает формирование профессиональной идентичности будущего учителя как носителя культурных и духовных ориентиров. В цифровой среде педагог не только транслирует учебную информацию, но и демонстрирует образец цифровой культуры, коммуникативного поведения и информационной ответственности. Университетская воспитательная среда должна создавать условия для осмысления миссии учителя в цифровом обществе, обсуждения ценностных

дилемм сетевого взаимодействия, анализа реальных ситуаций цифровых конфликтов. Дискуссионные площадки, медиапроекты, волонтерская деятельность, наставничество и проектная работа становятся инструментами формирования устойчивой профессиональной позиции.

Воспитательный компонент также предполагает развитие рефлексивной культуры будущего педагога. Способность анализировать собственное цифровое поведение, осознавать влияние цифровых потоков на личностное состояние, регулировать информационную нагрузку является важнейшим условием устойчивости. В условиях постоянной цифровой включенности формируется риск эмоционального выгорания, снижения концентрации внимания и утраты профессиональной целостности. Следовательно, воспитательная работа должна включать развитие навыков цифровой гигиены, осознанного ограничения информационных потоков и выстраивания баланса между профессиональной деятельностью и цифровой активностью.

Таким образом, воспитательный компонент подготовки будущего учителя в условиях цифровой трансформации представляет собой системную деятельность, направленную на формирование ценностной устойчивости, цифровой этики, профессиональной идентичности и рефлексивной культуры. Именно через воспитание цифровая устойчивость приобретает внутренний характер и превращается в устойчивое личностно-профессиональное качество, обеспечивающее способность педагога сохранять нравственную и профессиональную позицию в условиях киберсоциализации.

Важнейшим направлением дальнейшего развития концепции цифровой устойчивости является ее диагностика. Несмотря на наличие исследований цифровой компетентности, проблема измерения устойчивости как интегративного качества остается открытой. Анализ результатов всероссийских исследований цифровой компетентности [4]. показывает, что эффективная диагностика должна носить комплексный характер и учитывать когнитивные, поведенческие и мотивационно-ценностные параметры. В рамках настоящего исследования предлагается авторская уровневая модель диагностики цифровой

устойчивости будущего учителя, включающая базовый, функциональный, продуктивный и субъектный уровни. Базовый уровень характеризуется осведомленностью о рисках цифровой среды; функциональный – способностью применять знания в типичных ситуациях; продуктивный – умением самостоятельно вырабатывать стратегии поведения в условиях информационной неопределенности; субъектный – устойчивой профессиональной позицией и способностью выступать медиатором цифровой культуры.

Диагностический инструментарий может включать анкетирование, направленное на выявление ценностных установок и уровня осознания рисков; анализ кейсов, моделирующих цифровые конфликтные ситуации; экспертную оценку педагогов-наставников; а также рефлексивные задания, позволяющие оценить способность к самоанализу цифровой активности. Комплексный характер диагностики позволяет рассматривать цифровую устойчивость не как статическую характеристику, а как динамически развивающееся качество, формирующееся в процессе профессионального обучения и воспитания.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что цифровая устойчивость выступает не частным элементом цифровой подготовки, а интегративным результатом профессионального становления будущего учителя в условиях киберсоциализации. В отличие от инструментально ориентированного понимания цифровой компетентности, сосредоточенного преимущественно на освоении технологий и цифровых инструментов, цифровая устойчивость отражает более глубокий уровень личностного развития, связанный с сохранением профессиональной субъектности, ценностной позиции и внутренней регуляции поведения в цифровой среде. Введение данной категории опирается на отечественные исследования киберсоциализации и цифровой компетентности, однако выходит за рамки существующих моделей, предлагая рассматривать устойчивость как качественно новый уровень профессионального развития.

Цифровая среда в современном российском обществе выступает одновременно пространством образовательных возможностей и источником

информационных, коммуникативных и ценностных рисков. В этих условиях учитель оказывается не только пользователем цифровых технологий, но и посредником между цифровой культурой и обучающимися, носителем профессиональных и нравственных ориентиров. Следовательно, его подготовка должна быть направлена на формирование способности критически осмыслять цифровые процессы, противостоять манипулятивным воздействиям, сохранять культурную идентичность и демонстрировать ответственное поведение в сети. Именно такая постановка задачи позволяет рассматривать цифровую устойчивость как стратегическую цель профессионального образования педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А. Е. Киберпсихология как раздел психологической науки // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 88–90.

2. Плешаков В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен // Преподаватель XXI век. 2009. № 3. С. 32–39. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-kak-innovatsionnyy-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen (дата обращения: 02.02.2026).

3. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens’а до Homo Cyberus’а : монография. М. : Прометей, 2012. 263 с.

4. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М. : Фонд развития Интернет, 2013. 144 с. URL: https://www.ifap.ru/library/book536.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл. 2017. 375 с.

Зогова К. С., Королев М. Е. Цифровая устойчивость как результат профессионального обучения и воспитания будущих учителей

Аннотация. В статье обосновывается понятие цифровой устойчивости как интегративного результата профессионального обучения и воспитания будущих

учителей. Раскрываются ее структурные компоненты и роль киберсоциализации в формировании профессиональной субъектности педагога.

Ключевые слова: цифровая устойчивость, киберсоциализация, будущий учитель, цифровая компетентность, профессиональная подготовка, цифровая среда.

Zogova K. S., Korolev M. E. Digital resilience as an outcome of professional education and upbringing of future teachers

Abstract. The article substantiates the concept of digital resilience as an integrative outcome of professional education and upbringing of future teachers. It reveals its structural components and examines the role of cybersocialization in shaping teachers' professional subjectivity.

Keywords: digital resilience, cybersocialization, future teacher, digital competence, professional training, digital environment.

Фахрия Азад кызы Ибрагимли

Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,

ст. преп. Мамедова И. О. кызы

г. Баку, Азербайджан

УДК 004.738:37

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

В условиях ускоренного развития цифровых технологий и всеобъемлющей информатизации современного общества цифровая грамотность приобретает статус одной из базовых характеристик личности. Использование цифровых инструментов и функционирование в онлайн-среде становятся неотъемлемой составляющей образовательных, экономических, культурных и коммуникативных процессов, определяя новые способы получения, переработки и трансляции информации. В особой степени данная проблематика

актуализируется применительно к студенческой молодежи, поскольку именно в период обучения в высшей школе происходит интенсивное формирование профессиональных компетенций, ценностных ориентаций и стратегий социального поведения в цифровом пространстве.

Современное общество обоснованно характеризуется как цифровое, поскольку подавляющее большинство социальных, образовательных и профессиональных процессов реализуется с опорой на компьютерные технологии и сеть Интернет. В повседневной деятельности студенты активно используют мобильные устройства, персональные компьютеры, электронные образовательные платформы, социальные сети и разнообразные онлайн-сервисы, что формирует иллюзию высокой цифровой компетентности. Вместе с тем интенсивность обращения к цифровым средствам не тождественна сформированности цифровой грамотности как комплексного личностного качества. На практике нередко выявляется разрыв между техническими навыками и способностью к критической обработке информации, осознанному использованию цифровых ресурсов и ответственному поведению в цифровой среде.

Проблематика формирования цифровой грамотности студентов во многом обусловлена преобладанием установок на фрагментарное и преимущественно развлекательное потребление цифрового контента, ориентированного на скорость восприятия, а не на смысловую глубину. В подобных условиях внимание обучающихся смещается с оценки качества и достоверности информации на ее оперативное усвоение, что снижает уровень осознанности при использовании цифровых ресурсов. Следствием данной тенденции становится закрепление клипового типа мышления, характеризующегося поверхностным восприятием информации, ослаблением аналитических способностей и снижением готовности к критическому осмыслению данных, поступающих из цифровой среды.

Анализ современных научных исследований свидетельствует о том, что цифровая грамотность интерпретируется как многокомпонентное и

интегративное образование, выходящее за рамки владения сугубо техническими навыками. В структуре данного феномена исследователи выделяют когнитивные, коммуникативные и этико-нормативные компоненты, обеспечивающие осмысленное и ответственное взаимодействие личности с цифровой средой. В этом контексте грамотный в цифровом плане субъект рассматривается не только как пользователь цифровых технологий, но и как носитель знаний о принципах функционирования цифровых систем, способный к оценке потенциальных рисков, а также к соблюдению норм цифровой культуры и информационной безопасности.

Теоретическое осмысление феномена цифровой грамотности современного студента, анализ его структурных компонентов, а также выявление значения цифровой грамотности в контексте образовательной деятельности и профессионального становления личности можно обозначить как цель статьи.

Гилстер ввел термин «цифровая грамотность», обозначив ее как способность не только использовать цифровые устройства, но и понимать, интерпретировать и критически осмысливать цифровую информацию. Цифровая грамотность рассматривается как комплексное умение, включающее критическое мышление, способность извлекать и оценивать информацию, а не только технические навыки. На анализе его исследований можно сделать выводы, что владение цифровой информацией напрямую влияет на успешность образовательной и профессиональной деятельности [2]. Цифровая грамотность рассматривается как интегративная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное, осознанное и целесообразное использование цифровых технологий в различных сферах жизнедеятельности личности. В научных исследованиях подчеркивается многокомпонентный характер данного феномена, включающего ряд взаимосвязанных элементов, каждый из которых вносит вклад в формирование профессиональной и личностной зрелости студента.

Одним из ключевых компонентов цифровой грамотности является *информационная грамотность*, предполагающая способность к целенаправленному поиску, отбору, анализу и интерпретации информации из разнообразных цифровых источников. В условиях информационного перенасыщения и высокой доступности контента студент сталкивается с необходимостью дифференциации достоверных и недостоверных сведений, что актуализирует развитие критического мышления, навыков проверки фактов и сопоставления альтернативных точек зрения. Формирование информационной грамотности выступает важным условием осознанного участия обучающихся в образовательном и профессиональном взаимодействии в цифровой среде. Информационная грамотность включает умение формулировать поисковые запросы, использовать электронные библиотеки, научные базы данных и официальные ресурсы. Современный студент должен понимать разницу между научной информацией и непроверенными источниками, такими как форумы или социальные сети [4]. В отчете OECD предложены уровень цифровой компетентности учащихся и студентов в разных странах, выделяя влияние цифровых навыков на трудовую адаптацию и образовательные результаты. Цифровая грамотность напрямую связана с профессиональной подготовкой и конкурентоспособностью выпускников. В странах с системным внедрением цифровой грамотности отмечено повышение самостоятельности студентов, критического мышления и способности к непрерывному обучению [5].

Структурным компонентом цифровой грамотности выступает техническая грамотность, связанная с уровнем владения цифровыми устройствами и программными средствами, используемыми в образовательной и профессиональной деятельности. Данный компонент включает способность эффективно работать с операционными системами, текстовыми и табличными редакторами, средствами визуализации информации, а также с электронными образовательными платформами и специализированным программным обеспечением.

Сформированность технической грамотности является необходимым условием успешного выполнения студентами учебно-исследовательских заданий, подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, создания мультимедийных презентаций, участия в онлайн-курсах и прохождения дистанционных форм контроля знаний [3]. Недостаточный уровень развития технических навыков, в свою очередь, может обусловливать снижение качества образовательных результатов, увеличение временных затрат на выполнение заданий и возникновение трудностей в адаптации к цифровой образовательной среде.

Коммуникативная компетентность, отражающая способность личности эффективно взаимодействовать в цифровой среде. Современный студент должен обладать навыками ведения деловой электронной переписки, участия в видеоконференциях, соблюдения норм сетевого этикета, а также умения корректно и аргументированно выражать свои мысли в онлайн-коммуникации [3]. Значимость коммуникативной грамотности особенно проявляется в условиях дистанционного и смешанного обучения, когда основная часть взаимодействия между студентами и преподавателями реализуется через цифровые каналы. Умение ясно формулировать аргументированную позицию, учитывать и уважать мнения других участников коммуникации выступает важнейшим аспектом профессиональной культуры студента, формируя предпосылки для эффективного коллективного и междисциплинарного взаимодействия в образовательной и будущей профессиональной практике.

Медиаграмотность, отражающая способность личности критически анализировать и оценивать медиаконтент, поступающий из разнообразных источников, включая новостные порталы, социальные сети, видеохостинги и блоги. Формирование медиаграмотности предполагает осознание студентом того, что медиаконтент зачастую носит субъективный характер и может использоваться для влияния на общественное мнение, манипулирования восприятием информации или продвижения определенных интересов [3]. Развитие медиаграмотности способствует формированию устойчивости к

дезинформации, фейковым новостям и пропагандистским приемам, стимулирует аналитическое и критическое мышление, а также обеспечивает способность самостоятельно выстраивать собственную позицию на основе проверенных и достоверных данных. В образовательной и профессиональной практике медиаграмотность выступает ключевым элементом подготовки студентов к ответственному принятию решений в условиях информационной перегрузки и динамично изменяющейся цифровой среды.

Цифровая безопасность является еще одним ключевым компонентом цифровой грамотности, обеспечивающим защиту персональных данных, соблюдение принципов безопасности и осознание потенциальных рисков, связанных с использованием сети Интернет. В современных условиях студенты нередко сталкиваются с угрозами кибермошенничества, взлома учетных записей и утечки конфиденциальной информации, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности навыков безопасного поведения в цифровой среде. Формирование компетенций в области цифровой безопасности включает умение создавать и использовать надежные пароли, применять антивирусное программное обеспечение, критически оценивать подозрительные ссылки и файлы, а также соблюдать нормы безопасного взаимодействия с онлайн-ресурсами [3]. Кроме того, она тесно связана с пониманием правовых и этических аспектов использования цифровых технологий, включая соблюдение авторских и смежных прав, а также принципов академической честности, что делает ее неотъемлемой частью профессиональной культуры студента и подготовки к будущей деятельности в цифровом обществе.

Значимость цифровой компетенции особенно проявляется в контексте активного внедрения дистанционного и смешанного обучения. Переход к онлайн-форматам выявил ряд сложностей, с которыми сталкиваются студенты, включая недостаточную самоорганизацию, затруднения в планировании времени и ограниченные навыки самостоятельного обучения [3]. Данные наблюдения подчеркивают актуальность развития у обучающихся компетенций

цифровой автономности и ответственности, необходимых для эффективного функционирования в образовательной среде.

Процесс формирования цифровой культуры следует рассматривать как системный, непрерывный и интегрированный компонент образовательной практики. В условиях высшей школы его реализация может обеспечиваться посредством внедрения специализированных учебных дисциплин, интеграции цифровых технологий в учебные курсы, организации проектной деятельности и стимулирования самостоятельной работы студентов [4]. Такой подход обеспечивает не только развитие технических навыков, но и формирование критического, аналитического и этически ориентированного поведения в цифровой среде.

Важнейшую роль в формировании цифровой грамотности студентов играют преподаватели, которые должны не только владеть современными цифровыми инструментами, но и способствовать развитию у обучающихся культуры работы с ними. Преподаватель в этом контексте выступает не только как источник знаний, но и как наставник и координатор образовательного процесса в цифровой среде, формирующий у студентов ответственное и критическое отношение к информации и технологиям.

Цифровая грамотность непосредственно связана с профессиональной подготовкой будущих специалистов. В современных условиях практически любая профессиональная деятельность требует уверенного владения цифровыми компетенциями. Работодатели все чаще оценивают способность кандидатов эффективно работать с информацией, использовать специализированное программное обеспечение, адаптироваться к новым технологиям и самостоятельно поддерживать актуальность своих цифровых навыков, что делает цифровую грамотность неотъемлемым элементом конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Владение цифровыми компетенциями выступает ключевым фактором повышения конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда. Обучающиеся, обладающие развитыми навыками работы с цифровыми

технологиями, демонстрируют более быструю адаптацию к профессиональной деятельности, эффективное освоение новых методов и форм работы, что обеспечивает их преимущество в условиях динамично развивающейся цифровой среды. Формирование данных компетенций способствует развитию у студентов значимых личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, инициативность и готовность к постоянному профессиональному и личностному саморазвитию. В условиях ускоренной трансформации знаний именно умение обучаться на протяжении всей жизни становится определяющим показателем успешности современного специалиста.

Международная рамочная программа UNESCO рассматривает цифровую грамотность как ключевой навык XXI века, включающий технические, информационные, коммуникативные и этические аспекты. Программа предлагает стандартизированные подходы к обучению цифровой грамотности, включая оценку навыков критического мышления, медиаграмотности и безопасного поведения в цифровой среде. Развитие этих навыков является необходимым условием для устойчивого и полноценного участия в цифровом обществе [5].

Перспективы дальнейших исследований включают разработку инструментов оценки уровня цифровой компетентности, внедрение инновационных образовательных технологий, а также создание программ повышения информационной культуры в системе высшего образования. Цифровая компетентность является неотъемлемой частью общей образовательной и профессиональной культуры современного обучающегося и выступает важнейшим условием его успешной социализации, профессиональной адаптации и самореализации в цифровом обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шариков А. В. Цифровая грамотность как интегративная компетенция студента // Вестник высшей школы. 2020. № 3. С. 45–54.

2. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Pub., 1997. 280 p.

3. Grudziecki J., Martin A. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 2006. Vol. 5, No. 4. P. 249–267.

4. OECD. Skills for a Digital World: OECD Skills Outlook 2019. Paris: OECD Publishing, 2019. 160 p.

5. UNESCO. Digital Literacy Global Framework. Paris: UNESCO, 2018. 36 p.

Ибрагимли Ф. А. Цифровая грамотность студентов как фактор профессиональной и личностной подготовки в цифровом обществе

Аннотация. В статье рассматривается феномен цифровой грамотности современного студента как многокомпонентной компетенции, включающей информационные, технические, коммуникативные и аспекты цифровой безопасности. Обсуждаются перспективы дальнейших исследований, включая разработку методов диагностики уровня цифровой грамотности. Цифровая грамотность рассматривается как ключевой фактор конкурентоспособности выпускников, их успешной социализации и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровая безопасность, информационная культура, медиаграмотность.

Ibrahimli F. A., Digital Literacy of Students as a Factor in Professional and Personal Preparation in a Digital Society

Abstract. This article examines the phenomenon of digital literacy in modern students as a multi-component competency encompassing information, technical, communication, media literacy, and aspects of digital security. Prospects for further research are discussed, including the development of methods for assessing digital literacy levels, the implementation of innovative educational practices. Digital literacy is viewed as a key factor in graduates' competitiveness, their successful socialization, and professional self-realization.

Keywords: digital literacy, digital competencies, digital security, information culture, media literacy.

Татьяна Александровна Калуга

г. Луганск, Россия

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня, благодаря развитию цифровых технологий, системы искусственного интеллекта играют огромную роль.

Термин «искусственный интеллект» ввел Джон Маккарти, основоположник функционального программирования и изобретатель языка Lisp, на конференции в Университете Дартмута в 1956 году.

В «Толковом словаре по искусственному интеллекту» приводится такая дефиниция этого термина: «свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [1]. Как считает Джон Маккарти, это «наука и техника о создании интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ» [7, с. 2]. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что фундаментальная задача искусственного интеллекта заключается в воспроизведении когнитивных особенностей человека с помощью комплекса программ.

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в последнее время оказывает глубокое влияние на различные аспекты нашей жизни и общества. Наблюдается устойчивая тенденция к расширению применения генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в сфере обучения иностранным языкам, что подтверждается как российскими, так и международными исследованиями. В частности, активно используются диалоговые чат-боты, например, ChatGPT, Twee и мобильные приложения, оснащенные ИИ-технологиями для изучения языков, такие как Duolingo, TalkPal, Lingvist, Univerbal, Glosa, Jumpspeak и другие. Благодаря своей многофункциональности, эти программы и приложения открывают широкие возможности для преподавателей: они позволяют эффективно адаптировать учебный материал под уровень знаний студента, позволяют создавать

персонализированные задания, гибко адаптировать учебные планы и создавать индивидуальные образовательные маршруты для каждого.

Цель статьи: рассмотреть и проанализировать применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку, а также выявить преимущества и недостатки ИИ при внедрении его в образовательный процесс.

Искусственный интеллект в данный момент оказывает существенное влияние не только на учебный процесс, но и на систему образования. Благодаря динамичному развитию образовательных технологий, традиционные рамки между формальным обучением в учебных заведениях и неформальным вне учебного заведения, постепенно размываются [3; 4]. В свете этого, учебным заведениям крайне важно пересмотреть свои образовательные модели, адаптируя их к активной интеграции искусственного интеллекта. Это, в свою очередь, требует от преподавателя глубокого понимания как позитивных, так и негативных аспектов, присущих интеграции ИИ.

В сфере преподавания иностранных языков внедрение искусственного интеллекта предвещает кардинальные изменения, обещая значительно повысить адаптивность, доступность и привлекательность учебного процесса [5]. Примечательно, что уже до этого цифровые технологии способствовали трансформации языкового образования, делая его более динамичным и гибким [6].

Когда мы говорим о роли искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков, прежде всего мы должны определить ключевые функции преподавателя, которые включают в себя как структурирование учебных материалов и заданий, так и мониторинг учебной деятельности обучающихся. Системы ИИ обладают потенциалом для анализа обширных наборов данных с целью выявления обучающих тенденций. Данный анализ позволяет педагогам идентифицировать ключевые барьеры в обучении, соответствующим образом модифицировать учебные программы и определять наиболее эффективные педагогические стратегии. В рамках данного подхода от преподавателя ожидается обеспечение организационной структуры обучения и предоставление

адаптивной поддержки в процессе выполнения упражнений, сопровождаемое своевременной и качественной обратной связью. В идеальном сценарии, на основе анализа индивидуальных компетенций каждого обучающегося, ему должны предоставляться конкретные рекомендации относительно дальнейших шагов в обучении.

Искусственный интеллект демонстрирует ряд преимуществ по сравнению с реальным собеседником, включая, в частности, высокую скорость отклика. Он позволяет проводить виртуальные мозговые штурмы, обеспечивая спонтанность взаимодействия и динамичную обратную связь для оперативного сбора идей, что выгодно отличает его от человеческого общения, где возможны задержки в процессе обмена информацией [2].

Изучение иностранного языка может стать гораздо интереснее и динамичнее благодаря интерактивным инструментам на базе ИИ, таким как викторины, игры, интерактивные задания. Такой подход делает обучение не только более эффективным, но и создает позитивную среду в адудитории. Студенты, активно вовлеченные в процесс, с большей вероятностью будут проявлять инициативу, участвовать в обсуждениях и коммуницировать с одногруппниками [10].

Признавая практически неограниченные возможности ИИ, необходимо не забывать о негативных последствиях проникновения этой технологии в процесс обучения.

Основные риски применения ИИ в обучении включают снижение у студентов работоспособности, когнитивных и творческих способностей, чрезмерную зависимость от инноваций. Кроме того, уменьшается живое общение с преподавателем. Поскольку ИИ способен выполнять домашние задания, переводить тексты, отвечать на вопросы, делать конспекты лекций, готовить проекты и это, несомненно, снижает навыки, умения и знания учащихся. В связи с этим, роль преподавателя становится особенно значимой для построения эффективной педагогики и обучения студентов вдумчивому использованию ИИ.

Несмотря на то что, инструменты на базе ИИ могут сделать процесс изучения иностранных языков более захватывающим, они не способны заменить полноценное обучение. Их эффективность раскрывается в синергии с традиционными методами или как дополнительный ресурс между занятиями. В области приобретения знаний ИИ играет неоднозначную роль. Программы с ограниченным объемом информации малоэффективны для освоения культурных аспектов языка. Живое общение людей гораздо богаче и интерактивнее, чем взаимодействие с любым приложением. ИИ может обрабатывать простые языковые конструкции и генерировать ответы, но его возможности ограничены дословностью, предсказуемыми структурами и отсутствием понимания эмоций, интонаций и скрытых смыслов. Чат-боты могут поддерживать лишь примитивные беседы, ориентируясь на заранее определенные ключевые слова. Они могут предоставить словарное определение, но не способны постичь значение слова в более широком смысле [9]. Следовательно, ИИ лишен способности к языковому творчеству и остроумию в диалоге [8]. ИИ не может гарантировать полную лингвистическую точность, так как связность текста сильно зависит от контекста, который включает в себя множество культурных смыслов, недоступных для понимания системы.

Следовательно, искусственный интеллект не заменит педагога, а становится удобным вспомогательным средством, которое ускоряет прогресс и делает обучение более живым и вариативным. При этом даже самые продвинутые языковые модели до сих пор могут выдавать неточности, делают ошибки в ответах на самые, казалось бы, простые логические вопросы и не способны чувствовать контекст. Они не способны полностью заменить живое общение и работу с профессиональным преподавателем.

На основании проведенного анализа мы приходим к заключению, что искусственный интеллект открывает множество возможностей и демонстрирует значительный потенциал в деле совершенствования методик преподавания иностранных языков. Тем не менее, важно помнить о необходимости

взвешенного подхода к интеграции ИИ и поддержания гармоничного соотношения между цифровыми и традиционными формами обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкин А. Н., Гаазе-Рапопорт М. Г., Поспелов Д. А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. М. : Радио и связь, 1992. 256 с.

2. Есионова Е. Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 3. С. 155–166.

3. Искусственный интеллект и язык // Бюро переводов Prima Vista Текст: электронный. – URL: https://www.primavista.ru/blog /2016/03/22/ iskusstvennyiy-intellekt-i-yazyik

4. Костюнина С. А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки: международный научный журнал. 2022. Т. 1. № 2 (47). С. 38–42.

5. Шефиева Э. Ш., Исаева Т. Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) Текст: электронный. // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-na-primere-obucheniya-inostrannym/viewer

6. Intelligence unleashed: An argument for AI in education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths, L.B. Forcier. London: Pearson, 2016. 60 p.

7. John McCarthy. What is Artificial Intelligence? 2007. Stanford, CA 94305.

8. Mavropoulou E. Exploitation de l’intelligence artificielle dans l’enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques: une étude de cas //Ziglobitha: revue des arts, linguistique, littérature&civilisations. 2023. Vol. 2. № 08. P. 63–70.

9. Schmidt T., Strasser T. Artificial intelligence in foreign language and teaching: a call for intelligent practice // Anglistik: International journal of English studies. 2022. 33 (1). P. 165–184.

10. Schmidt T., Strasser T. Media-assisted foreign language learning – concepts and functions // Teaching English as a Foreign Language: An Introduction. Stuttgart: Metzler. 2018. P. 211–231.

Калуга Т. А. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку

Аннотация. Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную среду предоставляет уникальные возможности для всех участников образовательного процесса. В данной статье рассматривается использование ИИ в обучении иностранному языку. Выявлены как неоспоримые преимущества, так и недостатки при внедрении ИИ в образовательную среду. Важно учитывать эти аспекты, чтобы максимально использовать преимущества ИИ в обучении иностранному языку и пытаться минимизировать негативные последствия.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательные технологии, обучение иностранному языку, преимущества, недостатки

Kaluga T. A. Using artificial intelligence in foreign language teaching

Abstract. The integration of artificial intelligence (AI) into the educational environment provides unique opportunities for all participants in the educational process. This article examines the use of AI in teaching a foreign language. Both the undeniable advantages and disadvantages of introducing AI into the educational environment have been identified. It is important to consider these aspects in order to maximize the benefits of AI in foreign language learning and minimize the negative consequences.

Keywords: artificial intelligence, educational technologies, foreign language teaching, advantages, disadvantages

Карина Юрьевна Каунова

г. Орел, Россия

УДК 37.08

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ДЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ХИМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Цифровизация всех сфер жизнедеятельности, в том числе образования, характеризует современный этап развития общества в целом. Одновременно с этим непрерывно происходит модернизация системы образования и актуализируется задача выявления и сопровождения одаренных детей как стратегического ресурса страны. В контексте естественнонаучного образования, в частности химического, одаренность часто проявляется в виде высоких интеллектуальных способностей к абстрактно-логическому мышлению, проведению мысленных экспериментов, повышенного интереса к научно-исследовательской деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней школьного образования (ФГОС), являясь ведущим стержнем образовательной политики России, задают вектор на обновление содержания и технологий обучения. В наши дни реализация ФГОС нового поколения немыслима без педагога, способного эффективно использовать потенциал цифровых инструментов для решения разного рода педагогических задач.

Эффективная работа с химически одаренными детьми требует от педагога-предметника не только глубоких предметных знаний и психолого-педагогической готовности к работе с данной категорией обучающихся, но и владения современным цифровым инструментарием. Это обусловлено спецификой предметной химической одаренности, которая проявляется в высокой потребности визуализации абстрактных объектов (атомов, молекул, химических реакций и др.) и моделировании процессов. Традиционные методы обучения зачастую не могут удовлетворить познавательные потребности химически одаренных детей. Цифровые технологии открывают новые возможности для создания насыщенной, гибкой и безопасной образовательной

среды, что особенно важно для химии с ее потребностью в наглядности микроуровня и проведении химических экспериментов. Формирование цифровых компетенций педагога перестает быть вопросом личной инициативы и становится обязательным, нормативно закрепленным требованием, ключевым фактором успешной реализации ФГОС и индивидуальных образовательных маршрутов.

Выпускники педагогических вузов, обладая базовой цифровой грамотностью, зачастую не готовы к целенаправленному и методически обоснованному использованию цифровых ресурсов для развития химической одаренности обучающихся. Возникает противоречие между потенциалом цифровых технологий в образовательных практиках и недостаточным уровнем сформированности соответствующих профессиональных компетенций у будущих преподавателей химии.

Вопросы цифровой компетентности студентов, будущих педагогов исследуют как отечественные, так и зарубежные ученые. Ученые-педагоги изучают понятие и структуру цифровых компетенций, способы их оценки и значение для профессиональной деятельности педагога в любой предметной области.

Исследование структуры цифровой компетентности педагога в трудах Т. А. Бороненко и В. С. Федотовой определяется совокупностью общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций в системе образования [6]. В работах М. С. Цветковой и В. М. Кирюхина актуализируются компетенции педагогов, основанные на общей цифровой грамотности, включающие умение использовать электронные форматы в педагогической практике, цифровые материалы и образовательные платформы [8]. Р. М. Асадуллин, А. В. Дорофеев и И. Р. Левина процесс диагностики цифровых компетенций педагога представляют как матрицу, которая может стать целевым ориентиром для качественного управления учебной деятельностью обучающихся в цифровом образовательном пространстве [3]. Г. Оттестад и М. Келентрич определяют цифровую

компетентность педагогов как совокупность трех компонентов: общего (базовых знаний и навыков), дидактического (цифровой специфики в каждом предмете) и профессионально-ориентированного (цифровых характеристик педагогической профессии) [1]. Исследования Х.-Ф. Альвареса и М. Жисбет-Сервера соотносят категории «информационная грамотность» и «цифровая компетентность», выявляя их структуру [7].

Следует разграничить понятия «цифровая грамотность» и «цифровые компетенции» педагога. Под цифровой грамотностью мы понимаем базовый набор знаний офисных программ, навыков применения поисковых систем в сфере повседневного использования цифровых технологий; а под цифровыми компетенциями – систему прикладных знаний, умений, навыков, способность и готовность улучшить процесс обучения на всех стадиях его проектирования и реализации (индивидуализации образовательного маршрута, интерактивной проектной деятельности, решения интеллектуально-творческих задач и др.). Вопросы психолого-педагогического сопровождения химически одаренных детей освещены в работах Е. В. Пажитневой [4], В. Д. Щадриковой [5], Г. В. Лисичкина [2] и др. Ими выделены особенности познавательной деятельности такой категории детей – мотивационный, операционно-технологический, творческо-деятельностный компоненты, позволяющие достичь высоких результатов в области химии.

Проведенный нами анализ научных публикаций за последние несколько лет показывает недостаточную разработанность вопроса о коллаборации этих двух направлений, определив отсутствие исследований, посвященных специфике формирования цифровой компетентности для педагогического взаимодействия педагога с химически одаренными школьниками.

Проблема исследования состоит в определении условий подготовки будущих педагогов химии по формированию у них компонентов цифровой компетентности и цифровых навыков у обучающихся. Целью данной работы является разработка и апробация модели цифровых компетенций у студентов-

химиков педагогических профилей, специфически ориентированных на взаимодействие с химически одаренными школьниками.

Новизна исследования заключается в разработке и внедрении авторской модели цифровых компетенций будущих педагогов, состоящей из четырех взаимосвязанных модулей – мотивационного, интеллектуального, творческо-деятельностного и рефлексивного.

В ходе исследования применялись методы теоретического анализа, анкетирование, интерпретация и статистическая обработка полученных данных, анализ студенческих проектов, подготовленных обучающимися при кафедре химии Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (Химия и Безопасность жизнедеятельности) и 2 курса направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Химическое образование).

Для реализации поставленной цели исследования на первом этапе формирования цифровых компетенций у студентов – будущих педагогов был проведен мониторинг оценки цифровой грамотности. Результаты опросника и анкетирования оказались низкими, 14,3 % (4 респондента) имеют общее представление об особой категории детей – химически одаренных – и владеют на уровне базового пользователя (могут нарисовать некоторые модели молекулы в распространенных приложениях, создать интерактивные задания и т. д.). Студентов разделили на смешанные группы. На занятия было выделено 20 аудиторных часов, что оказалось достаточным для проведения эксперимента по формированию цифровых компетенций у студентов – будущих педагогов химии.

Второй этап предполагал разработку и внедрение в учебный процесс авторской модели цифровых компетенций, которая включала в себя четыре модуля. Первый модуль – мотивационный – ориентировал студентов на осознание потенциала и этических аспектов цифровизации в работе с одаренными обучающимися; включал изучение основ использования цифровых инструментов в образовании, их классификации по целям применения,

особенности использования цифровых технологий для организации профессионального взаимодействия с химически одаренными детьми. Второй модуль – интеллектуальный – включал профессиональное образование будущих педагогов химии с практико-ориентированными кейсами для успешного использования цифрового инструментария; практическим освоением специализированного программного обеспечения (платформ ChemDraw, «Виртуальных лабораторий по химии» для моделирования, создания интерактивных заданий и квестов на LearningApps, ThingLink и др.). Третий модуль – творческо-деятельностный – включал анализ, разработку и защиту студентами индивидуального цифрового образовательного ресурса, интегрирующего сценарий занятия, анализ и решение конкретных педагогических задач взаимодействия с химически одаренным ребенком. Четвертый модуль – рефлексивный – структурировал групповой анализ студенческих проектов, выявляя трудные моменты проектирования образовательного маршрута, создавая список замечаний и методических рекомендаций. На данном этапе каждой группе студентов было предложено разработать педагогический сценарий любого цифрового продукта (чат-бот, онлайн приложение по визуализации химических процессов, квест, игру, комплект заданий по подготовке к олимпиадам и др.) с цифровым инструментом в основе решения проблемной ситуации по взаимодействию с химически одаренными детьми. Будущие педагоги сами определяли тематику проектного задания, уровень сложности и используемый цифровой инструментарий. На завершающем этапе исследования студенты представляли свои проекты в виде серии видео мини-уроков (по 10–15 минут) по олимпиадной химии для 8 классов (10 видеоматериалов); химического квиза «Везде и всюду химия» для 6–7 классов (108 сценариев); приложения по расчету концентраций аналитических методов определения веществ; чат-бота «Решение заданий на неизвестные соединения» для 8–11 классов с обязательным описанием всех стадий разработки. Совместно с преподавателями был составлен чек-лист замечаний и

рекомендаций по внедрению данных проектов в дальнейшую образовательную деятельность.

В завершении исследования были проведены опрос и анкетирование, по результатам которого выявлен высокий интерес (с 10,7 % до 85,7 %) будущих педагогов к применению цифрового инструментария на занятиях в вузе, продуктивность проектных заданий для формирования цифровых компетенций по взаимодействию с химически одаренными обучающимися. Результаты исследования подтверждают, что формирование цифровых компетенций у студентов для взаимодействия с химически одаренными детьми – это специализированно-профессиональная задача профессионального университетского образования, которая может быть решена в совокупности применения предметных, методических и дидактических знаний. Предложенная модель цифровых компетенций педагога с применением, как педагогического, так и цифрового инструментария, позволяет подготовить студента – будущего педагога, готового к реализации цифровых компетенций для исполнения требований ФГОС (индивидуализации обучения отдельных категорий детей, построения развивающей электронной образовательной среды с использованием цифровых технологий, дифференциации заданий по химии на разных уровнях сложности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Духовникова И. Ю., Король А. М. Цифровые компетенции современного учителя как основа успешной преподавательской деятельности Текст: электронный. // МНИЖ. 2021. № 2–3 (104). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-sovremennogo-uchitelya-kak-osnova-uspeshnoy-prepodavatelskoy-deyatelnosti (дата обращения: 07.02.2026).

2. Коробейникова Л. А., Лисичкин Г. В. Годитесь ли вы в химики? – М. : ИКЦ «Академкнига», 2003. – 144 с.

3. Мельников Е. А., Мусханова И. В. Цифровая культура как компонент подготовки современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-1. С. 262–268.

4. Пажитнева Е. В. Профессионально ориентированные технологии как средство оптимизации подготовки студентов-химиков к работе с одаренными учащимися // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 14. С. 280–287.

5. Рабочая концепция одаренности / авторский коллектив, отв. ред. Богоявленская Д.Б. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 90 с.

6. Ходырева Е.А. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в контексте обеспечения качества педагогического образования Текст: электронный. // Концепт. 2023. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-tsifrovyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-v-kontekste-obespecheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 07.02.2026).

7. Шестакова Л. Г., Марданова Э. М. Модель формирования у педагогов способности использовать цифровые ресурсы // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 441–445.

8. Яковлева Е. В., Илларионова Л. П., Москвина Е. В. Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 58–70. DOI 10.18384/2310-7219-2022-1-58-70.

Каунова К. Ю. Формирование цифровых компетенций у студентов для взаимодействия с химически одаренными детьми

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема готовности будущих педагогов к взаимодействию с химически одаренными детьми в условиях цифровой трансформации системы образования. Целью исследования является теоретическое обоснование и апробация модели формирования цифровых компетенций у студентов, ориентированных на специфику работы с детьми, проявляющими одаренность в области химии.

Ключевые слова: цифровые компетенции, студенты, химически одаренные дети.

Kaunova K. Yu. Formation of Digital Competencies in Students for Interaction with Chemically Gifted Children

Abstract. The article discusses the current problem of the readiness of future teachers to interact with chemically gifted children in the context of the digital transformation of the education system. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and test the model of the formation of digital competencies in students focused on the specifics of working with children who are gifted in the field of chemistry.

Keywords: digital competencies, students, chemically gifted children.

Ксения Владимировна Коновалова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 159.99

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ОТВЕТ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

Современный этап развития образования характеризуется глубоким противоречием. С одной стороны, педагогическая практика в основной школе по-прежнему опирается на традиционные методы подачи грамматического материала, которые зачастую носят абстрактный и дедуктивный характер. С другой стороны, учащиеся 5–9 классов, поколение «цифровых аборигенов», демонстрируют принципиально иные паттерны познавательной деятельности, социального взаимодействия и ценностных ориентаций [1]. Их мышление формируется в условиях клиповой культуры, нелинейного получения информации через цифровые каналы и приоритета визуальных образов над текстовыми. С точки зрения исследователей В. П. Белогрудовой, Т. Е. Исаевой, В. М. Филатова, это закономерно порождает когнитивный и мотивационный разрыв: «скучные» правила, оторванные от актуальных коммуникативных практик, не находят отклика у подростка, для которого язык является прежде

всего инструментом социализации и самопрезентации в цифровом пространстве [2, с. 158]. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью преодоления этого расхождения через поиск психолого-педагогически адекватных средств, соответствующих внутренним запросам современного школьника.

Исходя из обозначенной актуальности, целью настоящей публикации является теоретическое обоснование цифровой образовательной среды как ключевого инструмента, способного дать комплексный ответ на психологические особенности подростка в процессе формирования грамматических навыков. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: 1) охарактеризовать ключевые психологические особенности учащихся основной школы, формирующие специфический запрос к методике обучения; 2) проанализировать ограничения традиционного подхода в контексте этих особенностей; 3) сформулировать дидактические императивы, вытекающие из психологического портрета современного подростка.

Эффективность любого дидактического воздействия, включая обучение грамматике, детерминируется его соответствием психологическим возможностям и потребностям обучаемых. Ю. А. Ситнов выделяет три взаимосвязанные группы особенностей, создающих специфический контекст для обучения в основной школе [3, с. 45–46].

Во-первых, это когнитивные особенности. Несмотря на интенсивное развитие абстрактно-логического мышления в этот период, оно отличается избирательностью и ситуативностью. Подросток готов усваивать системные правила, но его познавательная активность легко блокируется рутиной и оторванностью материала от личного опыта. При этом у него активно развивается металингвистическая способность – стремление анализировать язык как систему, выявлять закономерности. Традиционное репродуктивное заучивание правил не использует этот мощный ресурс, а часто подавляет его.

Во-вторых, это социально-мотивационные особенности. Ведущей деятельностью подростка становится общение со сверстниками, а ведущим

мотивом изучения языка – его прагматическая ценность как инструмента для доступа к интересному контенту (музыка, игры, социальные сети) и взаимодействия в значимых для него сообществах. Внешние мотивы (оценка, требования) при отсутствии внутреннего интереса ведут к формальному отношению к предмету. Таким образом, грамматика, преподносимая как самоцель, лишается для ученика личностного смысла.

В-третьих, это особенности, обусловленные жизнью в цифровой среде. Сформированное на интерактивном, мультимедийном контенте восприятие требует наглядности, динамики, возможности контроля и немедленной обратной связи. Фронтальный урок с учебником и отсроченной проверкой домашнего задания психологически противоречит этим сформированным паттернам, вызывая отторжение.

Проведенный анализ позволяет сформулировать, что эффективная методика обучения грамматике подростков должна: а) визуализировать абстрактные понятия; б) встраивать грамматику в контекст социально значимой коммуникативной деятельности; в) обеспечивать оперативную обратную связь и элементы выбора; г) предоставлять инструменты для исследовательской работы с языком. Классический арсенал педагога (учебник, доска, раздаточный материал) объективно не способен в полной мере удовлетворить этот комплекс требований. Это создает объективную психолого-педагогическую потребность в привлечении иного класса дидактических средств. Логичным ответом на выявленные вызовы являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), чьи имманентные свойства – интерактивность, мультимедийность, адаптивность – потенциально соответствуют внутренним запросам цифрового поколения [4, с. 15]. Перспективы дальнейшей работы мы видим в необходимости рассмотреть, каким образом конкретные возможности цифровой среды (от интерактивных упражнений до учебных блогов и игровых платформ) позволяют реализовать сформулированные выше дидактические императивы, превращая грамматику из формального учебного объекта в живой инструмент познания и общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 3 (30). Текст: электронный. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/3_5/ (дата обращения: 06.02.2026).

2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов, В. П. Белогрудова, Т. Е. Исаева. Ростов-на-Дону: АНИОН, 2004. 414 с.

3. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения иностранным языкам (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): монография. Пятигорск : Цех информационных и образовательных технологий ПГЛУ, 2004. 218 с.

4. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие. Москва : Глосса-Пресс, 2012. 336 с.

Коновалова К. В. Цифровая среда как ответ на психологические особенности школьника при обучении грамматике

Аннотация. Исследование посвящено роли цифровой образовательной среды как инструмента, отвечающего психологическим особенностям подростков при обучении грамматике английского языка. Рассматриваются возможности ИКТ для визуализации правил, поддержки мотивации и создания коммуникативных ситуаций, значимых для учащихся.

Ключевые слова: грамматика, ИКТ, мотивация, подростки, цифровая среда.

Konovalova K. V. The Digital Environment as a Response to the Psychological Characteristics of School Students in Grammar Teaching

Abstract. The study focuses on the role of the digital educational environment as a tool that addresses the psychological characteristics of adolescents in teaching English grammar. The possibilities of ICT for visualizing rules, supporting motivation, and creating communication situations meaningful to students are considered.

Keywords: grammar, ICT, motivation, adolescents, digital environment.

Марк Евгеньевич Королёв

Элина Алексеевна Бояринцева

г. Горловка, Россия

УДК 510:519.83(85,86,87)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Современная дидактика переживает масштабную трансформацию, ключевую роль в которой играет цифровизация – процесс перевода информации в цифровой формат. Этот глобальный тренд меняет не только методику использования компьютерных технологий и технологий цифрового образования, но и повседневную жизнь людей, формируя новое цифровое общество.

Целью статьи является оценка разработанного нами на основе конструктора сайтов цифрового урока – «Цифровая история», представляющего собой единицу комплексной образовательной среды, соединяющую мультимедийные ресурсы и интерактивные элементы для эффективного изучения истории.

До 2030 года Министерство просвещения Российской Федерации реализует стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, утверждённое распоряжением Правительства РФ от 2 декабря 2021 года №3427-р. Цель – достичь высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, обеспечивающего равный доступ к верифицированному цифровому контенту и сервисам на всей территории страны для всех участников образовательных отношений.

Проанализируем современные требования к образовательным технологиям и особенности информационной среды, влияющей на процесс обучения истории, выделим и опишем ключевые компоненты цифрового урока: интерактивность, мультимедийность и адаптивность, рассмотрим технические решения и методики, применяемые для создания интерактивных цифровых уроков (платформа Tilda, HTML5, JavaScript).

Цифровой урок – это не просто электронный текст или презентация, а полноценная образовательная среда, которая объединяет мультимедийные ресурсы, интерактивные элементы и адаптивные технологии [1, с. 103]. В случае с историей это особенно важно, поскольку предмет требует не только запоминания фактов, но и глубокого понимания причинно-следственных связей, анализа источников и критического мышления [2, с. 117]. Именно здесь цифровой урок раскрывает свои уникальные возможности, позволяя сделать процесс обучения живым и увлекательным. Вместо скучного перечисления дат и событий, учащиеся могут погрузиться в интерактивные карты, виртуальные экскурсии, видеоинтервью с экспертами и реконструкции исторических событий. Такой подход не просто повышает интерес, но и способствует лучшему усвоению материала, ведь информация подается в разных форматах, что учитывает разнообразие стилей восприятия у учеников.

Почему цифровой урок особенно актуален именно в современном историческом образовании. Мы живем в эпоху информационного изобилия, когда данные доступны мгновенно, но их качество и достоверность часто вызывают сомнения. Цифровой урок помогает структурировать информацию, выделить главное и предложить проверенные источники. Это формирует у учащихся навыки критического мышления и умение работать с историческими документами. Использование интерактивных технологий способствует развитию цифровой грамотности, что сегодня является неотъемлемой частью образовательного процесса.



Рисунок 1. Главная страница сайта «Цифровая история»

Нами разработан цифровой урок «Цифровая история» на основе конструктора сайтов. В концепции цифрового урока заложена интерактивность

– возможность не просто пассивно воспринимать материал, а активно взаимодействовать с ним [3, с. 54]. В разработку вошли задания с выбором правильного ответа, с использованием интерактивных технологий, где можно перемещаться по временным периодам, или возможность создавать собственные заметки и комментарии. Элементы мультимедийности – видео, аудио, графиков и анимаций, которые делают материал более наглядным и запоминающимся. Нами предусмотрена адаптивность – подстройка сложности и темпа урока под уровень знаний каждого ученика, что обеспечивает индивидуальный подход и повышает эффективность обучения.

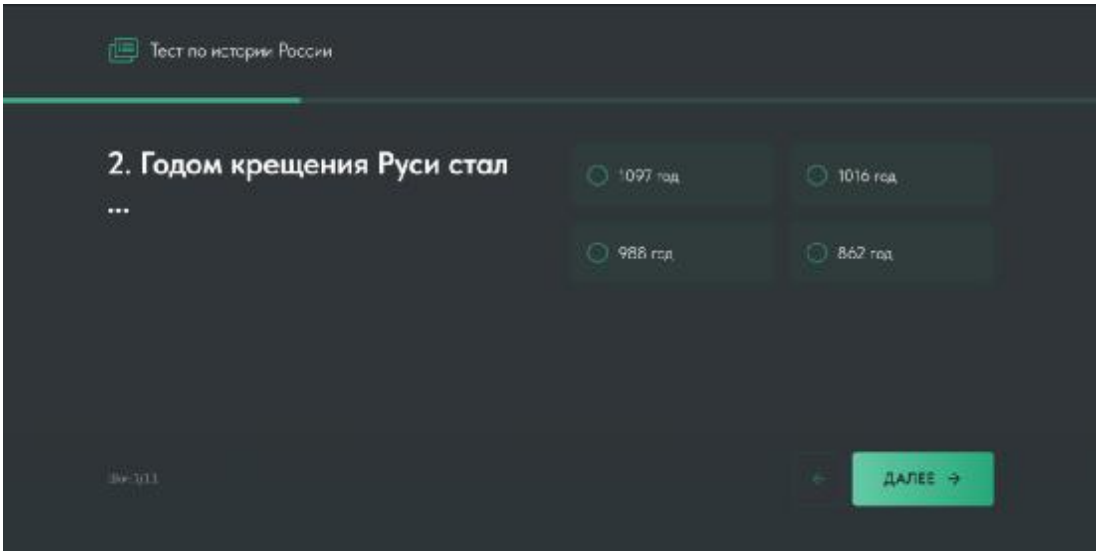


Рисунок 2. Задание с выбором правильного ответа

Важно подчеркнуть, что цифровой урок не заменяет традиционные методы, а дополняет их, создавая гибридную среду обучения. Это позволяет преподавателю использовать новые инструменты для мотивации и вовлечения учеников, а также для оценки их знаний в режиме реального времени. Такой подход делает урок более динамичным и интерактивным (Рис. 2), что особенно важно в условиях современной образовательной практики, ориентированной на развитие критического мышления и самостоятельности учащихся.

Цифровая разработка представляет собой условную единицу современной образовательной платформы, созданную с учетом всех требований интерактивного обучения. Её особенности и функционал направлены на максимальное вовлечение учащихся в процесс изучения истории через цифровой формат. Отметим удобный и

интуитивно понятный интерфейс. Пользователи – будь то школьники или преподаватели – быстро ориентируются в структуре сайта, что снижает барьер для начала работы и способствует сосредоточению на учебном материале. Навигация построена так, чтобы каждый раздел урока был доступен в несколько кликов, а визуальные подсказки и интерактивные элементы помогают удерживать внимание и стимулируют активное участие обучаемых.

«Цифровая история» предлагает разнообразные форматы подачи информации: текстовые блоки, иллюстрации, аудиозаписи, видеоматериалы, а также интерактивные карты и хронологические ленты. Это позволяет не просто читать о событиях, а погружаться в исторический контекст, видеть взаимосвязи и динамику развития событий. Например, использование интерактивной карты позволяет учащимся самостоятельно исследовать географические аспекты исторических процессов, что значительно повышает уровень понимания и запоминания исторических событий.

Особое внимание уделено функционалу для самопроверки и контролю знаний. Встроенные тесты и задания с мгновенной обратной связью дают возможность учащимся оценить свои знания и выявить пробелы. Такой подход не только мотивирует к повторению материала, но и развивает навыки самостоятельного анализа и критического мышления. Более того, система позволяет преподавателю отслеживать результаты учеников в режиме реального времени, что облегчает адаптацию урока под конкретные потребности как класса, так и отдельно взятого ученика.

Важной особенностью разработки «Цифровая история» является её адаптивность. Сайт корректно отображается на разных устройствах: компьютерах, планшетах, смартфонах (Рис. 3). Это обеспечивает гибкость в организации учебного процесса – уроки можно проходить как в классе, так и дома, в удобное время. Такая мобильность особенно актуальна в условиях дистанционного и смешанного обучения, которые становятся все более распространенными.

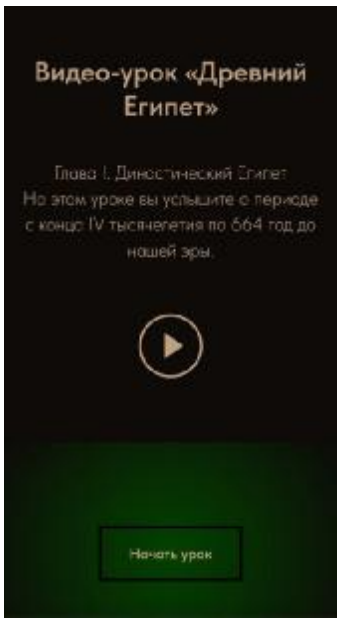


Рисунок 3 - Адаптивность сайта со смартфона

Платформа поддерживает интеграцию с внешними сервисами и образовательными ресурсами. Это расширяет возможности преподавателя, позволяя включать в уроки дополнительные материалы, ссылки на архивы, мультимедийные коллекции и другие полезные источники. Такой подход способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного поиска и анализа информации, что является ключевым в современном образовании. Не менее значимым является предусмотренная возможность цифровой разработки коллективной работы обучаемых в классе и их взаимодействия.

Создание интерактивного цифрового урока – это не просто перенос традиционного материала в электронный формат. Это целая система методик и технологий, которые позволяют сделать обучение живым, вовлекающим и эффективным [4, с. 92]. В нашем случае, при разработке урока «Цифровая история», мы опирались на следующие принципы:

– мультимодальность подачи информации. Это означает использование различных форматов: текста, изображений, видео, аудиозаписей и интерактивных элементов [5, с. 76]. Такой подход помогает охватить разные типы восприятия у обучаемых. Например, в данном уроке исторические события сопровождаются не только описаниями, но и картами, временными линиями, анимациями, что позволяет глубже погрузиться в материал;

– интерактивность. Здесь используется технологии, которые позволяют учащимся не просто пассивно воспринимать информацию, а активно взаимодействовать с ней [5, с. 78]. В разработку включены тесты с мгновенной обратной связью, задания на сопоставление фактов, интерактивные квесты и мини-игры (Рис. 4). Такая методика стимулирует критическое мышление и повышает мотивацию к изучению истории.



Рисунок 4 - Интерактивная соревновательная мини-игра «Древний Египет»

Техническим решением, которое лежит в основе создания «Цифровая история», является платформа Tilda, предоставляющая удобный конструктор с широкими возможностями для интеграции мультимедиа и интерактивных блоков. Это позволяет быстро создавать адаптивные страницы, которые одинаково хорошо отображаются на разных устройствах – от компьютеров до смартфонов. Такая доступность крайне важна для современного образовательного процесса.

Еще одна технология – использование HTML5 и JavaScript для реализации интерактивных элементов. Благодаря этому урок становится динамичным, а не статичным набором страниц [5, с. 170]. Например, мы можем встроить интерактивные карты, на которых учащиеся могут кликать на разные регионы и получать дополнительную информацию, либо временные шкалы, позволяющие проследить ход исторических событий в хронологическом порядке.

Не менее важна и методика адаптивного обучения. В «Цифровая история» предусмотрена возможность подстраивать сложность заданий в зависимости от

уровня знаний и прогресса каждого ученика. Это достигается за счет встроенных механизмов анализа ответов и рекомендаций, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

В разработке присутствуют элементы геймификации – баллы, значки и рейтинги, которые стимулируют учеников к активному участию и достижению лучших результатов. Такой подход превращает процесс обучения в игру, что особенно актуально в младших и средних классах школьного образования.

Почему цифровые уроки становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса? Преимущества их применения очевидны и многогранны. Цифровые уроки обеспечивают высокий уровень интерактивности, что значительно повышает вовлеченность учащихся. В отличие от традиционных лекций, где информация подается пассивно, цифровые уроки предлагают активное участие: кроссворды (Рис. 5), интерактивные карты, видео, квизы (Рис. 6) и игровые элементы стимулируют внимание и интерес. Это особенно важно при изучении истории, где визуализация событий и возможность «погружения» в историческую эпоху помогают лучше понять контекст и причины произошедших событий.

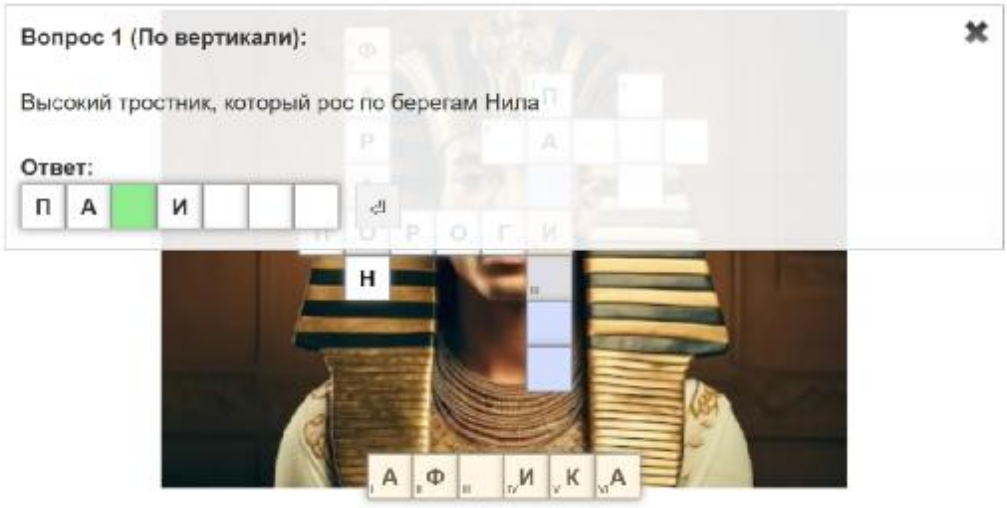


Рисунок 5 - Интерактивный кроссворд «Древний Египет» в цифровом уроке



Рисунок 6 - Квиз «Древний Египет» к цифровому уроку

«Цифровая история» доступна в любое время и с любого устройства – будь то компьютер, планшет или смартфон. Такая мобильность позволяет ученикам обучаться в комфортных условиях, что способствует лучшему усвоению материала. Кроме того, «Цифровая история» легко адаптируются под индивидуальные потребности учащихся. Например, можно регулировать уровень сложности, выбирать дополнительные материалы или использовать разные форматы подачи информации, что особенно ценно для учеников с разным уровнем подготовки и стилями восприятия. Еще один важный аспект цифрового урока, это возможность оперативной обратной связи. «Цифровая история» позволяет мгновенно проверять знания, отслеживать прогресс и выявлять пробелы [4, с. 15]. Это дает преподавателю возможность своевременно корректировать учебный процесс, а ученикам – видеть свои успехи и работать над ошибками. Такой подход способствует формированию самостоятельности и ответственности за собственное обучение.

Перспективы развития цифровых уроков и «Цифровая история» в частности, открывают широкие горизонты для интеграции современных технологий в образование. Например, использование дополненной и виртуальной реальности позволяет создавать уникальные образовательные среды, где исторические события оживают буквально на глазах. Учащиеся могут «посетить» древние города или стать свидетелями значимых исторических моментов – это не просто повышает мотивацию, но и укрепляет эмоциональную связь с изучаемым материалом. Кроме того, цифровые уроки способствуют

развитию критического мышления и навыков работы с информацией. В эпоху цифровой информации важно не только запоминать факты, но и уметь анализировать источники, сопоставлять данные и делать выводы. Интерактивные задания и проекты, встроенные в интерактивные уроки, помогают развивать эти компетенции. Не стоит забывать и о возможности коллективного обучения. Цифровые платформы поддерживают групповые проекты, дискуссии и обмен мнениями, что развивает коммуникативные навыки и умение работать в команде. Эта социальная составляющая особенно важна для формирования компетенций XXI века.

Подводя итог, можно констатировать, что разработанный нами цифровой урок «Цифровая история» – это не просто модный тренд, а интерактивный мощный инструмент, который трансформирует образовательный процесс, способствуя развитию цифровой грамотности и навыков самостоятельного анализа у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бровка Н. В. Некоторые аспекты разработки компьютерных средств обучения математике // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе : материалы IV Междунар. науч. конф., (4-5 дек. 2018 г., МПГУ); под. ред. М.В. Егуповой, Л.В. Боженковой. Калуга : Политоп, 2018. Т. 2. С. 135–142.

2. Королев М. Е., Дерий И. А. Психолого-педагогические основы цифровой трансформации обучения студентов современного университета // Вестник Академии гражданской защиты : научный журнал. Донецк : ГОУ ВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2021. Вып. 2(26). С. 115–121.

3. Королев М. Е. Компьютерная симуляция на уроках информатики как фактор преемственности школьного образования при обучении математическому моделированию // Информатика и образование. 2021. № 5. С. 52–58.

4. Королев М. Е. Теоретико-методологические основы повышения эффективности образовательного процесса // Актуальные проблемы

государственного и муниципального управления: теоретико-методологические и прикладные аспекты: Материалы Междунар. круглого стола (Донецк, 18 мая 2021 г.) / под общей ред. д-ра физ.-мат. наук, проф. С. В. Беспаловой. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2021. С. 91–93.

5. Хуторской А. В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 608 с.

Королёв М. Е., Бояринцева Э. А. Цифровизация как профессиональный ориентир нового поколения

Аннотация. Дана оценка разработанного на основе конструктора сайтов цифрового урока «Цифровая история» представляющего собой единицу комплексной образовательной среды, соединяющую мультимедийные ресурсы и интерактивные элементы для эффективного изучения истории. Разработка подчеркивает важность анализа, критического мышления и освоения информации в условиях современного информационного изобилия. Описано использование в «Цифровая история» интерактивных технологий, таких, как карты, видео и тесты, которые делают обучение увлекательным и доступным, адаптируясь под уровень знаний каждого обучаемого. Разработанная цифровая платформа дополняет традиционные методы преподавания, создавая гибридную образовательную среду способствуя развитию цифровой грамотности и навыков самостоятельного анализа у учащихся.

Ключевые слова: цифровая история, цифровые технологии, образовательный процесс, цифровой урок, интерактивные платформы, интерактивные подходы

Korolev M. E., Boyarintseva E. A. Digitalization as a Professional Guideline for the New Generation

Abstract: The article provides an assessment of the digital lesson “Digital History,” which is based on a website builder and is a unit of a comprehensive educational environment that combines multimedia resources and interactive elements for effective history learning. The development emphasizes the importance of analysis,

critical thinking, and information acquisition in today's information-rich environment. The article describes the use of interactive technologies such as maps, videos, and quizzes in "Digital History," which make learning engaging and accessible by adapting to the learning level of each student. The developed digital platform complements traditional teaching methods, creating a hybrid educational environment that promotes the development of digital literacy and independent analysis skills among students.

Key words: digital history, digital technologies, educational process, digital lesson, interactive platforms, interactive approaches

Жанна Владимировна Краснобаева-Черная

г. Мариуполь, Россия

УДК 378.1

ДИСЦИПЛИНА «ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Постановка проблемы. Цифровая грамотность (далее ЦГ) сегодня – это базовый навык и студента, и педагога в современном цифровом мире. Вопросы теории и практики формирования ЦГ, оценки ЦГ обучающихся по разным направлениям подготовки в высшей школе занимают важное место в научном знании (см. работы Т.В. Горбуновой и О.В. Дудиной, М.И. Малетовой и Л.А. Новиковой, М.А. Мойсеенковой, Е.В. Проводовой, Ш.П. Турашовой, Ш.Н. Шахбанова и др.). *Актуальность* исследования мотивирована отсутствием работ, посвященных анализу рабочих программ дисциплины «Цифровая грамотность» в вузах России.

Цель исследования: определить специфику рабочих программ дисциплины «Цифровая грамотность» (2019-2025 гг.) в высшей школе.

Новизна работы: впервые рассмотрены теоретические основы ЦГ и их практическая реализация в рамках учебной дисциплины «Цифровая грамотность» в высшей школе. *Теоретическое значение*: обобщение и углубление научного знания о междисциплинарном характере ЦГ.

Практическое значение: использование материалов статьи для составления рабочих программ дисциплины «Цифровая грамотность» в высшей школе.

Междисциплинарный характер понятия цифровой грамотности. Критический анализ теоретических и прикладных вопросов ЦГ позволяет нам выделить комплекс дисциплин и их основные понятия, формирующие основы анализируемого явления: 1) *информатика* (понятия цифры, цифрового устройства и цифровых технологий, кибербезопасности и киберугрозы); 2) *лингвистика: когнитивная лингвистика* (понятия информации; процессы получения, переработки и передачи информации); *коммуникативная лингвистика* (особенности онлайн-взаимоотношений); *межкультурная коммуникация* (жанровая коммуникация внутри культуры); 3) *журналистика* (понятия медиа, медиапотребления, медиаповедения); 4) *психология* (информационная гигиена, границы приватности и психологическая безопасность личности в цифровой среде); 5) *педагогика* (понятия цифровой компетенции и карьерной компетенции, цифровое образование); 6) *право* (понятие цифровой репутации, плагиат, защита личных данных в цифровом пространстве); 7) *экономика и финансы* (понятие финансовой операции; цифровой продукт как товар, финансовые угрозы в цифровом пространстве и методы защиты от них).

Дисциплина «Цифровая грамотность» в высшей школе. Вузы России включают учебную дисциплину «Цифровая грамотность» в образовательный процесс. Рассмотрим особенности рабочих программ с акцентом на междисциплинарном аспекте ЦГ. Рабочие программы [5; 8] используют трехкомпонентную модель ЦГ: 1) цифровое потребление, 2) цифровые компетенции, 3) цифровая безопасность, описанная в работах Н. Д. Бермана [1], Е. В. Васильевой, В. Н. Пуляевой и В. А. Юдиной [2], со слабой представленностью лингвистического аспекта. Программа [7] ориентирована в большей степени на техно-технологические возможности с актуализацией аспектов экономических и правовых угроз. В программах [4; 6] отсутствуют компоненты психологического и экономического аспектов, в программе [9] –

экономического и правового аспектов. В рабочих программах [4; 6; 7; 9] не используются модели ЦГ, предложенные в научной литературе (см., модель ЦГ А. В. Шарикова (технико-технологические возможности, содержательно-коммуникативные возможности, технико-технологические угрозы, социопсихологические угрозы [10]); модель ЦГ О. В. Ельцовой и М. В. Емельяновой (когнитивный, деятельностный, мотивационный компоненты [3]). Акцентируем внимание на том, что важное место авторы и разработчики уделяют вопросам цифровой безопасности.

Заключение. Таким образом, 1) междисциплинарность ЦГ проявляется в выявлении связей между дисциплинарными областями информатики, лингвистики, журналистики, психологии, педагогики, права, экономики и финансов; 2) представленные программы учитывают междисциплинарный характер ЦГ, ориентированы на широкий круг умений и навыков, позволяющий студенту свободно функционировать в цифровой среде и эффективно выполнять профессиональные задачи; 3) изучение дисциплины «Цифровая грамотность» предполагает постоянное самообразование в рамках профессионального и личностного роста как педагога, так и обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 35–38.

2. Васильева Е. В., Пуляева В. Н., Юдина В. А. Развитие цифровых компетенций государственных гражданских служащих Российской Федерации // Бизнес-информатика. 2018. № 4(46). С. 28-42.

3. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1(106). С. 155–161.

4. Программа дисциплины «Цифровая грамотность» бакалаврской программы «Медиакоммуникации»; бакалаврской программы «Юриспруденция» / А. Р. Королева, В. А. Боженова. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Текст:

электронный URL : https://www.hse.ru/ba/media/courses/1048961719.html; https://www.hse.ru/ba/law/courses/1048999606.html (дата обращения: 25.01.2026).

5. Программа дисциплины «Цифровая грамотность» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (магистр); профиль подготовки «Цифровое образование» / О.В. Шатунова. Елабужский институт – филиал Казанского (Приволжского) федерального университета. Текст: электронный URL : https://kpfu.ru/pdf/portal/oop/365963.pdf (дата обращения: 25.01.2026)

6. Рабочая программа «Цифровая грамотность» по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (бакалавр) / Н. А. Чалкина. Амурский государственный университет. Текст: электронный URL : https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/110392/Rab_prog_09.03.02_Tsifrovaya_gramotnost_09.07.2025.pdf (дата обращения: 25.01.2026).

7. Рабочая программа дисциплины «Цифровая грамотность» по направлению 38.03.01 «Экономика» программы бакалавриата «Экономика предприятия и предпринимательство» / С. Ю. Ревинова, М. С. Решетникова. Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Текст: электронный URL : https://www.rudn.ru/sveden/files/eij/Progr_Cifrovaya_gramotnosty_38.03.01_EPIP_2025.pdf?ysclid=mkv31p6uno418821524 (дата обращения: 25.01.2026).

8. Рабочая программа дисциплины «Цифровая грамотность» по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (бакалавр) / А. П. Нечушкин. Тучковский филиал Московского политехнического университета). Тучково, 2024. Текст: электронный URL : https://tatk.ru/sveden/files/eia/.B1.O.05_Cifrovaya_gramotnosty(1).pdf?ysclid=mkv210gi4p833444569 (дата обращения: 25.01.2026).

9. Рабочая программа дисциплины «Цифровая грамотность» по направлению подготовки 37.05.01 «Клиническая психология» / Д. А. Яковец. Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева. Астрахань,

2023. Текст: электронный URL : https://asu-edu.ru/api/server/ajax/opop/?file=2023_37.05.01_24036_rpd_17860.pdf&ysclid=mkv2rs74n1652542877 (дата обращения: 25.01.2026).

10. Шариков А. В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. № 1. С. 87–98.

Краснобаева-Черная Ж. В. Дисциплина «Цифровая грамотность» в высшей школе: теоретико-прикладной аспект

Аннотация. В статье определяется специфика рабочих программ дисциплины «Цифровая грамотность» (2019-2025 гг.) в высшей школе Автор рассматривает междисциплинарный характер цифровой грамотности во взаимосвязи с практической реализацией в рамках учебной дисциплины.

Ключевые слова: высшая школа, междисциплинарность, цифровая грамотность, учебная дисциплина «Цифровая грамотность».

Krasnobaieva-Chernaya Zhanna V. Academic Discipline «Digital Literacy» in Higher Education: Theoretical and Applied Aspects

Abstract. This article defines the specifics of the academic discipline «Digital Literacy» (2019-2025) in higher education. The author examines the interdisciplinary nature of digital literacy in relation to its practical implementation within the academic discipline.

Keywords: higher education, interdisciplinarity, digital literacy, academic discipline «Digital Literacy».

Елизавета Константиновна Куркчи

г. Горловка, Россия

УДК 378

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ И ГИБКИЕ ЦИФРОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

В последние годы наблюдается устойчивый рост числа студентов-первокурсников в университетах Германии [6]. Этот рост способствует усилению разнообразия среди студентов, которые различаются по уровню подготовки, учебным навыкам, мотивации и личным обстоятельствам. Такая гетерогенность, проявляющаяся в различии образовательных путей, культурных традиций и семейного академического опыта, является ключевым фактором, влияющим на их дальнейшие академические результаты. Растущая неоднородность студенческого состава создает серьезные вызовы для системы высшего образования, что, в свою очередь, актуализирует обсуждение подходов к индивидуализации и повышению гибкости обучения. Гибкие образовательные форматы, доступные в любое время и в любом месте, позволяют учитывать индивидуальные потребности обучающихся и обеспечивать равные возможности для участия в учебном процессе, в том числе для тех, кто совмещает учебу с другими обязанностями [4, с. 157].

Целью статьи является рассмотрение потенциала персонализированных и гибких цифровых учебных предложений для студентов в университетах Германии.

В работах С. Бертольда (S. Berthold), Б. Гетто (B. Getto), П. Хинце (P. Hintze), М. Керреса (M. Kerres) и Й. Риделя (J. Riedel) рассматриваются такие вопросы, как стратегии успешного сопровождения студентов, оценка учебных курсов, цифровизация высшей школы, а также разработка гибких и персонализированных цифровых образовательных форматов в контексте вызовов, связанных с растущей гетерогенностью студенческого состава. Особое внимание уделяется потенциалу цифровых технологий для создания адаптивной

образовательной среды, способной учитывать индивидуальные образовательные траектории, предварительные знания и личные обстоятельства обучающихся.

Одним из способов удовлетворения этих требований обучающихся является цифровая поддержка учебного процесса в дополнение к традиционным аудиторным занятиям [1, с. 49].

Онлайн-доступ к учебным материалам позволяет студентам работать с ними в удобное время и в любом месте. Это касается не только подготовки или повторения, но и выполнения практических заданий с мгновенной обратной связью, а также совместной работы в учебных группах. Такая гибкость особенно важна для обучающихся с высокой нагрузкой (например, совмещающих учебу с работой, семейными обязанностями или имеющих ограничения по здоровью), поскольку цифровые форматы могут частично компенсировать очное присутствие.

Рассматривая вопрос о гибкости и персонализации обучения, важно отметить, что цифровые материалы, варьирующиеся по содержанию, формату, уровню сложности и другим параметрам, способствуют индивидуализации обучения. Особый потенциал в этом отношении имеют тесты, которые могут использоваться для рекомендации персональных образовательных траекторий или даже для реализации адаптивного обучения.

В рамках проекта «Гибкое проектирование учебных программ» в Техническом университете Дрездена разрабатывались и оценивались цифровые учебные сценарии, направленные на повышение гибкости учебного предложения.

Основные исследовательские вопросы проекта: способствуют ли цифровые учебные сценарии повышению гибкости образовательного процесса? При каких условиях используются онлайн-предложения? Как онлайн-предложения могут поддержать студентов в обучении? [4, с. 158].

Следует отметить, что проект был направлен на преподавателей вузов, руководителей образовательных программ и студентов и ставил целью создание более гибких и персонализированных условий обучения в бакалавриате. В

частности, это позволит снизить риск прерывания обучения из-за финансовых трудностей или семейных обстоятельств. Для обеспечения временной и географической гибкости, особенно для работающих студентов, в учебный процесс были интегрированы электронные компоненты, дополняющие традиционные методы передачи знаний. В результате были разработаны дополнительные предложения, которые не меняют кардинально стандартную очную программу, но делают ее более гибкой и индивидуально ориентированной. Такие решения полезны как для студентов, обучающихся по классической очной форме, так и для тех, кто выбирает частичную занятость.

Таким образом, в рамках проекта была разработана и апробирована модель, демонстрирующая, как различные концепции гибкости могут быть внедрены в университете, а также создан консультационный центр для ответственных за образовательные программы [5].

Важно подчеркнуть то, что Технический университет Дрездена последовательно закрепляет принципы гибкого обучения в своих ключевых документах по качеству и стратегическому развитию. В частности, в рамках политики обеспечения качества подчеркивается, что гибкость должна способствовать индивидуальному планированию обучения – например, для совмещения учебы с уходом за детьми, заботой о родственниках или работой. Особое внимание уделяется возможности обучения в неполном объеме, при этом в отдельных случаях допускаются обоснованные исключения. Реализация этих возможностей должна поддерживаться через консультационное сопровождение [3].

Аналогичным образом ориентация на гибкость также отражена в руководящих принципах обучения университета, где высокая гибкость на всех этапах – от доступа к образованию до получения диплома и дальнейшего обучения – рассматривается как важный фактор академического успеха [2].

Кроме того, в рамках аудита «Университет, ориентированный на семью» ставится конкретная задача сделать возможности гибкой организации учебного процесса, такие как компенсация академических задолженностей, неполное

обучение и индивидуальные учебные планы, более известными и доступными. Стратегия электронного обучения дополняет этот подход, указывая на необходимость мер, которые с помощью цифровых ресурсов позволят создавать гибкие условия для самостоятельного и группового освоения материала, а также внедрять инструменты индивидуального контроля прогресса.Итак, университет видит в цифровизации путь к персонализированному и интерактивному обучению даже в массовом формате, что в перспективе должно повысить его эффективность и успешность [5].

Для проверки этих подходов в первом экспериментальном раунде зимнего семестра 2017/18 преподаватели получили поддержку в разработке электронных тестовых заданий для лабораторных и практических занятий. Благодаря этому студенты, включая тех, кто совмещает учебу с другими обязанностями, получили возможность готовиться к занятиям независимо от времени и места. Им были предоставлены задания для самостоятельной подготовки в формате онлайн-тестов с автоматической обратной связью. Основное внимание уделялось гибкости использования материалов, чтобы учесть индивидуальные обстоятельства и разный уровень подготовки студентов.

Что касается оценки проекта, то она была направлена на изучение полезности предложений для индивидуального учебного процесса и самооценки успеваемости студентов. Для описания качества обучения была использована модель, которая различает структурное, процессуальное и результативное качество. Меры по повышению гибкости относятся к структурному качеству, которое включает кадровые и материальные ресурсы на уровне университета и студентов, а также структуру образовательных программ и учебных курсов. Процессуальное качество охватывает уровень взаимодействий во время занятий и в оценке испытания было учтено лишь частично. Учебные достижения и результаты тестирования являются индикаторами результативного качества, которое в рамках оценки было получено через субъективную оценку студентов. С точки зрения исследования, важными факторами успеха считаются индивидуальные условия студентов, рамки обучения и личность преподавателя.

В дополнение к классической оценке учебных мероприятий, в экспериментальном сценарии следовало изучить, с учетом структурного качества, прежде всего индивидуальные условия студентов, восприятие возможностей гибкости, созданных онлайн-предложениями, и субъективную оценку их успехов в учебе. Для этого был разработан вопросник, который студенты заполнили в конце семестра. Он включал элементы из инструментов оценки HILVE и TRIL, а также специально разработанные вопросы, касающиеся гибкости. Помимо опроса о субъективной оценке онлайн-предложений студентами, анализировались данные об использовании онлайн-ресурсов в системе управления обучением OPAL, включая количество и время доступов к тестам. Особое внимание уделялось тому, насколько использование было независимым от времени [4, с. 158–159].

Обратимся к результатам. Среди опрошенных студентов 4,3% имели обязанности по уходу, 39,8% работали, а 29% занимались волонтерской деятельностью. При этом всего 14,9 % студентов пропустили хотя бы одно очное занятие, причем количество пропусков значительно различалось между группами. Так, в курсе А пропустил только один студент, тогда как в курсе В половина студентов отсутствовала хотя бы раз. Следует отметить, что основными причинами пропусков были болезнь и отсутствие интереса (по 46,7 % случаев), что указывает на относительно низкую потребность в дополнительной гибкости в данной группе. В тоже время все студенты использовали цифровые материалы, и не было оснований полагать, что наличие дополнительных онлайн-ресурсов снизило посещаемость очных занятий.

Несмотря на относительно низкую потребность в дополнительной гибкости, связанную с пропусками, студенты в целом положительно относятся к использованию онлайн-ресурсов и хотели бы видеть гибкие форматы в других курсах. Более того, сочетание очных и онлайн-занятий, по их мнению, способствует более интенсивному обучению. Однако более половины студентов считают, что они могли бы получить больше знаний, если бы темы, изученные онлайн, дополнительно разбирались на очных занятиях.

Рассмотрим экспериментальные сценарии подробнее. В экспериментальном сценарии А электронные тесты были обязательным условием для участия в лабораторной практике. Гибкость, выражавшаяся в возможности заниматься в любое время и в любом месте, активно использовалась и высоко оценивалась студентами. Данные системы управления обучением и результаты опросов подтверждают, что около двух третей студентов согласны с тем, что это предложение способствовало обучению. Интересно, что наибольшая активность в доступе к онлайн-тестам наблюдалась непосредственно перед очными занятиями. В сценарии А также отмечалась постоянная активность по воскресеньям, что свидетельствует о готовности студентов заниматься в выходные дни. Этот паттерн также прослеживался в сценарии В, где доступ к тестам чаще всего происходил за два дня до и в день практического занятия.

Если говорить об удовлетворенности, то она варьировалась между сценариями. Так, в экспериментальном сценарии А студенты наиболее высоко оценили поддержку подготовки к экзаменам и углубленное изучение материалов. В сценарии В, где тесты были добровольными, студенты чаще указывали на углубленную подготовку как основную причину использования онлайн-ресурсов, но оценивали ее менее позитивно. При этом они чаще отмечали дополнительные возможности для практики. Воспринимаемый уровень поддержки качества процесса обучения значительно различался в обеих ситуациях, что требует дальнейшего изучения в последующих исследованиях.

Что касается результативного качества, между курсами также отмечаются существенные различия. А именно, студенты, для которых использование онлайн-ресурсов было обязательным, оценивают свои учебные достижения значительно более оптимистично, чем те, кто пользовался ими на добровольной основе. Анализ подтверждает, что онлайн-ресурсы эффективно обеспечивают гибкость учебного процесса и активно востребованы студентами. Учащиеся положительно оценивают такие форматы и выражают заинтересованность в их внедрении в другие дисциплины.

Важно отметить, что гибкость учебного процесса актуальна не только для студентов, совмещающих учебу с другими обязанностями, но и для всей обучающейся аудитории, поскольку она способствует непрерывности и персонализации образовательной траектории [4, с. 160–162].

Подытоживая вышесказанное, проект демонстрирует, что цифровые инструменты являются эффективным ответом на вызовы современного высшего образования. Они повышают гибкость и доступность обучения, особенно для студентов с дополнительными обязательствами. Ключом к успеху является системная интеграция в учебный процесс, поддержка преподавателей и постоянный анализ данных. Следовательно, оптимальной моделью является гибридный подход, где онлайн-форматы дополняют очные занятия, создавая устойчивую образовательную среду. Важным выводом является то, что такие инструменты востребованы всеми студентами и наиболее эффективны при включении в обязательную программу курса. Для полной оценки их влияния на качество образования необходимо дальнейшее изучение воздействия на учебный процесс и академические результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kerres, M. Mediendidaktische Implementation – inhaltlich, räumlich und zeitlich flexibles Lernen organisieren. / M. Kerres.: In M. Kerres; A. Hanft, U. Wilkesmann, K.Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, 2013. S. 44–51. URL: https://www.researchgate.net/publication/289202258_Studium_2020_Positionen_und_Perspektiven_zum_lebenslangen_Lernen_an_Hochschulen (дата обращения: 02.02.26).

2. Leitideen der Lehre an der Technischen Universität Dresden, 2011. – URL: https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/qualitaetsmanagement/ressourcen/dateien/qm_studium_lehre/leitideen_lehre?lang=de (дата обращения: 10.02.26).

3. Qualitätsziele der TU Dresden für Studium und Lehre (zuletzt geändert durch Beschluss des Senats am 13.11.2019). URL: https://tu-dresden.de/tu-

dresden/organisation/qualitaetsmanagement/ressourcen/dateien/qm_studium_lehre/Qualitaetsziele_20191113.pdf?lang=de (дата обращения: 10.02.26).

4. Riedel, J. Flexibel und individuell Digital gestützte Lernangebote für Studierende. / J. Riedel, S. Berthold.: In B. Getto, [Hrsg.]; P. Hintze, [Hrsg.]; M. Kerres, [Hrsg.]: Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. (Medien in der Wissenschaft; 74). Münster; New York : Waxmann, 2018. – S. 157–163. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view? (дата обращения: 07.02.26).

5. Studiengänge flexibel gestalten. URL: https://tu-dresden.de/codip/projekte/projektoverview/sfg (дата обращения: 10.02.26).

6. Studienanfängerinnen in Deutschland. URL: https://hochschuldaten.che.de/deutschland/studienanfaengerinnen/ (дата обращения: 10.02.26).

Куркчи Е. К. Персонализированные и гибкие цифровые учебные предложения для студентов в университетах Германии

Аннотация. В статье рассматривается потенциал персонализированных и гибких цифровых учебных форматов для повышения вовлеченности и академической успеваемости студентов в университетах Германии. Основное внимание уделено проекту Технического университета Дрездена, в рамках которого проводилась экспериментальная апробация гибких возможностей обучения с использованием электронных тестов. Представлены и проанализированы результаты исследования, касающиеся восприятия студентами данных возможностей и характера их фактического использования в учебном процессе.

Ключевые слова: персонализированные и гибкие предложения, цифровые учебные предложения, студенты, университеты, Германия

Kurkchi E. K. Personalized and flexible digital learning offerings for students in universities of Germany

Abstract. This article explores the potential of personalized and flexible digital learning formats in enhancing student engagement and academic performance in

universities of Germany. It focuses on a project at the Technical University of Dresden, where an experimental trial of flexible learning options using electronic assessments was conducted. The study presents and analyzes the results concerning perceptions of students of these opportunities and the actual manner in which they are utilized within the learning process.

Keywords: personalized and flexible offerings, digital learning offerings, students, universities, Germany.

Нармина Эльдар кызы Мамедова

Научный руководитель: Ph. D., д-р филос. по пед.,

ст. преп. Мамедова И. О. кызы

г Баку, Азербайджан

УДК 378.046.4:159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Современное общество предъявляет повышенные требования к подготовке квалифицированных специалистов. На современном рынке труда ценятся не только профессиональные знания и практические навыки, но и способность к адаптации в условиях изменений, эффективная работа в нестабильной среде, освоение новых технологий, а также формирование индивидуальных карьерных стратегий. В этих условиях профессиональные ориентиры студентов выступают одним из ключевых факторов успешного профессионального развития.

Профессиональные ориентиры представляют собой комплекс ценностей, интересов, мотивов и представлений о будущей профессиональной деятельности, который определяет выбор профессии и формирует стратегию карьерного развития личности. Их становление обусловлено взаимодействием личностных особенностей, образовательной среды, социальной среды и условий рынка труда. Для современного поколения студентов профессиональные ориентиры обладают особой значимостью, поскольку способствуют адаптации к

динамично изменяющемуся профессиональному пространству, осознанному определению карьерных целей и планированию личностного и профессионального развития.

Студенты современного поколения, относящиеся к «поколению Z», обладают рядом отличительных характеристик. Они выросли в условиях цифровой среды, имеют свободный доступ к информации и активно используют онлайн-ресурсы для образовательной деятельности и профессионального самоопределения [1]. Эти особенности способствуют развитию гибкости мышления, способности к быстрой адаптации и самостоятельному определению профессиональной траектории [2].

«Поколение Z» это люди, родившиеся в период примерно с середины 1990-х до начала 2010-х годов. «Поколение Z» можно различить по следующим социально-культурным особенностям:

– Рост в цифровой среде. Современная молодежь с раннего возраста окружена интернетом, смартфонами, социальными сетями и цифровыми технологиями [3].

– Доступ к информации. Они имеют практически мгновенный доступ к знаниям и учебным материалам, что формирует новые способы обучения и мышления [4].

– Мультизадачность и гибкость. Современная молодежь способна одновременно обрабатывать множество источников информации, быстро переключаться между задачами и адаптироваться к изменениям.

– Ориентация на личностное развитие. Они стремятся к самореализации, индивидуальному пути в карьере и личной независимости [6].

Эти характеристики делают представителей цифрового поколения особенно интересными для изучения в контексте профессиональных ориентиров: их гибкость, цифровая грамотность и ориентация на личностный рост напрямую влияют на то, как они формируют карьерные цели и стратегии. Представители данного поколения демонстрируют высокую мотивацию к

самореализации и личностному росту, что оказывает непосредственное влияние на формирование их профессиональных ориентиров.

Профессиональные ориентиры формируют основу профессионального поведения и профессиональной идентичности личности. Для современных студентов они приобретают особое значение, поскольку влияют на способы адаптации к быстро меняющемуся профессиональному пространству и на выбор карьерной траектории. В психологической науке выделяют несколько ключевых компонентов профессиональных ориентиров:

– Мотивационный компонент отражает внутренние стимулы и потребности, побуждающие представителей молодого поколения к профессиональной деятельности и самореализации. Ценностный компонент характеризует значимость выбранной профессии для личностного роста и социальной значимости.

– Когнитивный компонент связан с осознанием требований профессии, анализа собственных возможностей и использования цифровых ресурсов для обучения и развития компетенций.

– Поведенческий компонент проявляется в активных действиях, направленных на достижение профессиональных целей, самостоятельное планирование карьерного пути и адаптацию к новым условиям профессиональной среды [6].

Профессиональная идентичность рассматривается как ключевой элемент профессиональных ориентиров. Она формируется через осознание принадлежности к выбранной профессии, понимание собственных компетенций и профессиональных интересов. Современная молодежь с выраженной профессиональной идентичностью демонстрирует высокую активность в учебной и практической деятельности, стремится к постоянному развитию и совершенствованию профессиональных навыков.

Исследования показывают, что наличие профессиональной идентичности оказывает значимое влияние на качество образования, вовлеченность студентов в учебный процесс и эффективность подготовки к будущей профессиональной

деятельности. Формирование профессиональной идентичности возможно при создании образовательной среды, стимулирующей практическое применение знаний, поддерживающей наставничество и проектную деятельность, максимально приближенную к реальным условиям профессиональной среды, что особенно актуально для представителей цифрового поколения [5].

Современные студенты обладают рядом характерных особенностей, которые оказывают существенное влияние на формирование их профессиональных ориентиров. Современная молодежь растет в цифровой среде, где информация доступна мгновенно, а возможности для самостоятельного образования практически не ограничены. Интернет, образовательные платформы и социальные сети выступают основными инструментами при выборе профессии, изучении требований работодателей и планировании карьерного пути. Такая среда позволяет студентам расширять профессиональные горизонты, активно формировать и корректировать собственные профессиональные ориентиры.

Современная молодежь ориентируется на результат. Для студентов «поколения Z» важно, чтобы профессиональная деятельность приносила личное удовлетворение, способствовала развитию компетенций и реализации потенциала. Материальные стимулы сохраняют значение, однако они подчинены более высоким ценностям, таким как возможность проявления творчества, профессионального роста и социальной значимости выбранной профессии. Их можно охарактеризовать высокой мобильностью и гибкостью, они готовы осваивать новые профессии, менять сферу деятельности, работать удаленно или совмещать несколько профессиональных направлений. Такая адаптивность позволяет им успешно реагировать на изменения на рынке труда и сохранять конкурентоспособность [8]. Социальная и экологическая ответственность становятся значимыми ориентирами профессионального выбора студентов [6]. Представители современной молодежи стремятся к профессиональной деятельности в организациях, разделяющих их ценностные

установки, а также ориентируются на возможность внесения социально или экологически значимого вклада посредством своей работы.

Формирование профессиональных ориентиров обусловлено взаимодействием внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относятся личностные ценности, склонности, интересы и мотивация личности. Внешние факторы включают влияние семьи, педагогов, профессиональных сообществ, образовательной среды и состояния рынка труда. Социальная поддержка, наставничество и профессиональное консультирование способствуют формированию устойчивых профессиональных ориентиров и обеспечивают более осознанный выбор будущей профессии.

Цифровая образовательная среда выступает значимым внешним фактором профессионального самоопределения. Студенты активно используют интернет-ресурсы, онлайн-курсы, вебинары и профессиональные социальные сети для анализа требований профессий, планирования карьерного пути и развития профессиональных компетенций. Это позволяет гибко адаптировать профессиональные ориентиры к динамичным изменениям рынка труда и осваивать новые навыки, повышающие конкурентоспособность будущих специалистов.

Эффективное формирование профессиональных ориентиров невозможно без создания соответствующей образовательной среды. Практико-ориентированные образовательные программы, стажировки, проектная деятельность и наставничество формируют условия для развития профессиональной идентичности обучающихся. Важным является предоставление студентам возможностей для применения теоретических знаний в практической деятельности, получения конструктивной обратной связи и развития ключевых профессиональных компетенций.

Инновационные образовательные технологии, включая онлайн-курсы, интерактивные тренинги и цифровые образовательные платформы, способствуют формированию гибких и устойчивых профессиональных ориентиров [7]. Особая роль в данном процессе принадлежит педагогам, которые

формируют мотивационное образовательное пространство и поддерживают стремление студентов к профессиональному развитию и самореализации.

Студенты современной когорты оценивают профессиональную деятельность не только с позиции материальной выгоды, но и с точки зрения ее соответствия личностным ценностям. Социальная значимость профессии, возможности самореализации, творческого и профессионального развития, а также вклад в общественное благо становятся приоритетными факторами профессионального выбора. Ценностные ориентации оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучающихся и уровень их вовлеченности в образовательный процесс. Студенты, чьи ценности согласуются с содержанием будущей профессиональной деятельности, демонстрируют более высокий уровень учебной активности и успешности в освоении профессии.

Несмотря на высокий интерес студентов к профессиональному развитию, в процессе формирования профессиональных ориентиров они сталкиваются с рядом затруднений. К числу наиболее значимых проблем относятся недостаточный уровень практической подготовки, несоответствие образовательных программ актуальным требованиям рынка труда, дефицит профессионального наставничества, а также недостаточно сформированная учебно-профессиональная мотивация. В связи с этим успешное формирование профессиональных ориентиров предполагает развитие адаптивности, гибкости и способности к своевременной корректировке профессиональных целей в соответствии с динамичными изменениями внешней среды.

Профессиональные ориентиры студентов определяют их карьерные предпочтения и готовность к профессиональному росту. Их формирование обусловлено совокупностью личностных ценностей, мотивации, особенностей образовательной среды и условий рынка труда [8]. Эффективное развитие профессиональных ориентиров предполагает реализацию практико-ориентированных образовательных программ, внедрение инновационных образовательных технологий, развитие системы наставничества и

целенаправленную поддержку формирования профессиональной идентичности обучающихся.

Понимание особенностей профессиональных ориентиров студентов позволяет образовательным организациям и работодателям формировать компетентных, мотивированных и социально ответственных специалистов. Особое значение при этом приобретает развитие гибкости и адаптивности, поддержка цифровых компетенций и создание условий для практической реализации полученных знаний в профессиональной деятельности.

В ходе теоретического анализа было установлено, что профессиональные ориентиры студентов играют ключевую роль в формировании их профессиональной идентичности, карьерных предпочтений и готовности к профессиональному развитию. Современные условия социально-экономического развития, цифровизация образования и трансформация рынка труда существенно влияют на содержание и динамику профессиональных ориентиров студенческой молодежи.

Формирование профессиональных ориентиров определяется взаимодействием внутренних факторов, включающих ценностные установки, мотивацию и личностные особенности, и внешних факторов, таких как образовательная среда, социальная поддержка, наставничество и требования рынка труда. Особое значение в данном процессе приобретает цифровая образовательная среда, расширяющая возможности профессионального самоопределения и развития компетенций.

Эффективное формирование профессиональных ориентиров возможно при создании практико-ориентированной образовательной среды, внедрении инновационных образовательных технологий, развитии системы наставничества и поддержке профессиональной идентичности обучающихся. Понимание особенностей профессиональных ориентиров студентов позволяет образовательным организациям и работодателям выстраивать более результативные стратегии подготовки компетентных, мотивированных и социально ответственных специалистов, способных к адаптации и

профессиональному росту в условиях динамично изменяющегося профессионального пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dimock M. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins // Pew Research Center. 2019. URL: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/
2. Francis T., Hoefel F. 'True Gen': Generation Z and its implications for companies // McKinsey & Company Report. 2018. 12 p.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9, №5. P. 1–6.
4. Seemiller C., Grace M. Generation Z Goes to College. San Francisco: Jossey-Bass, 2016. 216 p.
5. Seemiller C., Grace M. Generation Z: A Century in the Making. New York: Routledge, 2019. 280 p.
6. Turner A. Generation Z: Technology and Social Interest // The Journal of Individual Psychology. 2015. Vol. 71, №2. P. 103–113.
7. Twenge J. M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood. New York: Atria Books, 2017. 320 p.
8. Williams K. C., Page R. A. Marketing to the Generations // Journal of Behavioral Studies in Business. 2011. Vol. 3. P. 1–17.

Мамедова Н. Э. Формирование профессиональных ориентиров студентов в условиях цифровой образовательной среды

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные ориентиры студентов как значимый фактор формирования профессиональной идентичности и готовности к профессиональному развитию в условиях трансформации современного рынка труда. Проанализированы факторы, влияющие на формирование профессиональных ориентиров. Особое внимание уделяется роли практико-ориентированного обучения, инновационных образовательных

технологий и наставничества в процессе профессионального самоопределения студентов. Обоснована необходимость создания образовательной среды, способствующей развитию гибкости, адаптивности и профессиональной мобильности обучающихся. Результаты исследования могут быть использованы в практике образовательных организаций и при разработке программ профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: «поколение Z», профессиональная идентичность; студенческая молодежь; профессиональное самоопределение; образовательная среда; цифровые технологии; рынок труда.

Mamedova N. E. Formation of Students' Professional Goals in a Digital Educational Environment

Abstract. This article examines students' professional aspirations as a significant factor in shaping their professional identity and readiness for professional development in the context of the transformation of the modern labour market. Internal and external factors influencing the formation of professional aspirations are analysed, including value systems, individual motivation, characteristics of the educational environment, and the impact of digital technologies. Attention is paid to the role of practice-oriented learning, innovative educational technologies, and mentoring in students' professional self-determination. The need to create an educational environment that promotes flexibility, adaptability, and professional mobility of students is substantiated. The results of the study can be used in educational institutions and in the development of professional training programs for students.

Keywords: «Generation Z», professional identity; student youth; professional self-determination; educational environment; digital technologies; labour market.

Елизавета Андреевна Рассадина
Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.
г. Горловка, Россия

УДК 371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Современная школа функционирует в условиях цифровой трансформации общества, где мобильные устройства стали привычным инструментом коммуникации и доступа к информации. В этой связи обсуждение мобильных приложений в обучении требует не декларативного «за/против», а научно обоснованного ответа на три вопроса: какие образовательные эффекты подтверждены исследованиями, при каких условиях эффект усиливается или нивелируется, как минимизировать риски (здоровье, внимание, безопасность, этика) в школьной практике [1].

Мобильные приложения расширяют возможности обучения за счет персонализации, мультимодальности. Одновременно смартфон – источник отвлечения и снижение учебной мотивации. Международные данные подчеркивают, что фактор отвлечения связан со снижением результатов: обучающиеся, сообщающие о регулярной отвлеченности из-за цифровых устройств на уроках, а сами запреты на телефоны дают эффект только при реальном исполнении правил. Следовательно, ключевая задача школы – не просто «ввести приложения», а выстроить регламент, педагогический дизайн и цифровую гигиену использования.

Цель данной статьи – проанализировать возможности использования мобильных приложений в образовательном процессе современной школы.

В метааналитических обзорах мобильного обучения (m-learning) в целом фиксируется положительный эффект на учебные достижения, однако с вариативностью по предметам, возрасту и формам организации [5]. Так, крупный метаанализ показывает статистически значимые учебные приросты при использовании мобильного обучения, подчеркивая необходимость качества

дизайна и методической проработки. Отдельные метаанализы по школьному уровню (например, по естественно-научной подготовке) также сообщают о выраженном улучшении результатов при корректно организованных мобильных активностях (исследовательские задания, игровые механики, интерактивное моделирование). Таким образом, научный консенсус смещается от вопроса «работает ли?» к вопросу «при каких условиях работает лучше всего?».

В образовательной практике современной школы выделяется пять устойчивых направлений применения мобильных приложений. Мобильные приложения используются для организации формирующего оценивания и обеспечения оперативной обратной связи с обучающимися, включая проведение мини-опросов, квизов и автоматизированный анализ ответов. Это позволяет повысить частоту обратной связи и сделать образовательный процесс более управляемым со стороны учителя. Приложения применяются в качестве средств тренировки и закрепления учебного материала, при условии их включения в систему домашних заданий и наличия четких критериев оценки учебных достижений. Также мобильные технологии активно используются в проектной и исследовательской деятельности обучающихся, обеспечивая сбор и фиксацию данных, проведение фото- и видеонаблюдений, работу с микролабораториями и выполнение полевых заданий. Мобильные приложения расширяют возможности инклюзивного образования за счет использования средств озвучивания текста, субтитров, экранных дикторов, визуальных подсказок и альтернативных способов коммуникации, что повышает доступность образовательного контента для различных категорий обучающихся. И последнее, приложения выполняют функцию организации и сопровождения учебной деятельности, включая планирование, использование чек-листов, напоминаний и совместную работу в группах. При этом подчеркивается необходимость строгого разграничения учебных и неучебных каналов коммуникации.

Методические рекомендации по использованию устройств мобильной связи в школах подчеркивают важность регламентации времени и условий применения, а также профилактики рисков для здоровья и обучения [3].

Международные источники [5] также фиксируют риски цифровой среды для благополучия детей и необходимость управленческих решений на уровне школы и семьи. Практически это означает регламент «когда и зачем»: телефон – инструмент выполнения задания. Снижение когнитивной перегрузки: минимум уведомлений, единый учебный режим, запрет на параллельные приложения во время работы. Информационная безопасность: запрет на публикацию персональных данных, работа через рекомендованные платформы, партнерство с родителями: общие правила (время экрана, ночной режим, контроль контента).

В заключение мы хотим сказать, что проблема использования мобильных приложений в школьном образовании заключается не в самих цифровых технологиях, а в характере их педагогического применения. Исходя из вышесказанного, мы видим, что приложения могут повышать учебные результаты и учебную мотивацию обучающихся, однако данный эффект напрямую зависит от методики и степени управляемости цифровой образовательной среды. И наибольший положительный эффект достигается при использовании мобильных приложений в формате формирующего оценивания, пошаговой обратной связи и учебной поддержки, а не при свободном или спонтанном применении устройств.

Таким образом, мы считаем, что оптимальной моделью для школы представляется регламентированное и целевое применение мобильных приложений как инструмента обучения, а не как универсального средства цифровизации. Для достижения устойчивого образовательного эффекта необходимы школьная политика использования мобильных устройств, формирование цифровой грамотности. Перспективой дальнейшей работы может стать разработка образовательных приложений, методических сценариев уроков, критериев оценивания результатов и правил цифровой гигиены с последующей оценкой учебных достижений и вовлеченности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Сергее И. С. Цифровая дидактика: теория и практика. М.: Просвещение, 2021. 304 с.

2. Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях: утв. Роспотребнадзором 20.08.2019. М., 2019. С. 4–9.

3. OECD. Students, Digital Devices and Success // OECD Education Policy Perspectives. 2024. No. 102. 18 p.

4. UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. Paris: UNESCO, 2013. 41 p.

5. Sung Y.-T., Chang K.-E., Liu T.-C. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis // Computers & Education. 2016. Vol. 94. P. 252–275.

Рассадина Е. А. Использование мобильных приложений в образовательном процессе современной школы

Аннотация. Рассмотрены модели применения мобильных приложений в школьном обучении, их эффективность и возможные риски. Отмечено, что положительный образовательный эффект достигается при методически обоснованном, регламентированном использовании мобильных приложений и соблюдении принципов цифровой гигиены.

Ключевые слова: мобильное обучение, цифровая грамотность, школьная политика, формирующее оценивание, мотивация, безопасность.

Rassadina E. A. The Use of Mobile Applications in the Educational Process of the Modern School

Abstract. The article examines models of implementing mobile applications in school education, their effectiveness, and potential risks. It is shown that a positive educational effect is achieved through methodologically grounded and regulated use of mobile applications, as well as adherence to the principles of digital hygiene.

Keywords: mobile learning, digital literacy, school policy, formative assessment, motivation, safety.

Елена Владимировна Рочняк

г. Горловка, Россия

УДК 37.015

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВЕТЕРАНОВ И УЧАСТНИКОВ СВО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМ

В условиях динамично меняющегося мира, когда система образования сталкивается с новыми вызовами и задачами, особую актуальность приобретает вопрос привлечения в педагогическую деятельность людей с уникальным жизненным опытом, обладающих высоким уровнем патриотизма и гражданской ответственности. Ветераны и участники Специальной Военной Операции (СВО), прошедшие сложный путь, являются именно той категорией граждан, чей потенциал необходимо использовать для укрепления духовно-нравственных основ общества и воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма, уважения к отечественной истории и культуре.

Летом 2024 года Президент Российской Федерации Владимир Путин дал поручение Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации разработать и реализовать комплекс мер, направленных на активное вовлечение участников СВО в воспитательную работу с молодежью в рамках внеклассной работы, военно-патриотических клубов, спортивных секций и других форм внеурочной деятельности.

При этом обращалось внимание на взаимодополняемость целей подготовки ветеранов и участников СВО к педагогической деятельности. С одной стороны, их участие в воспитательной работе будет способствовать формированию гражданской идентичности и патриотического сознания подрастающего поколения, усилению связи поколений, созданию условий для развития лидерских качеств и гражданской активности, поможет рассеять

пропагандистские мифы. С другой, педагогическая деятельность является мощным инструментом социальной реабилитации и ресоциализации ветеранов и участников СВО. Она позволяет им передать свой опыт и знания подрастающему поколению, помогая почувствовать себя нужными и важными для общества, повышая самооценку и уверенность в себе. В свою очередь, это способствует адаптации к мирной жизни, восстановлению социальных связей и реализации своего потенциала. Кроме того, в данном случае реализуется концепция «непрерывного образования» или «образования на протяжении всей жизни», которая «акцентирует внимание на целостном непрерывном развитии личности (а не только на профессиональном образовании и обучении) и на этой основе – развития общества» [5, с. 399].

С целью выполнения данного поручения были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части, касающейся участия ветеранов боевых действий в воспитательной работе, а также в Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 298 (ред. от 19.12.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Содействие занятости населения» [3], в рамках которого предоставляется возможность пройти профессиональное обучение и получить дополнительное профессиональное образование, включая педагогическое, для граждан, ищущих работу, включая ветеранов боевых действий.

Разрабатываются и реализуются субъектами Российской Федерации программы с учетом региональных особенностей и потребностей системы образования. Например, в Московской области реализуется программа «Переподготовка и повышение квалификации ветеранов боевых действий для работы в системе образования». В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского в сотрудничестве с общественными организациями и Государственным фондом поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» осуществляется образовательный проект «Педагогическая мастерская для ветеранов и участников СВО», реализуемый в контексте комплексной

программы «Обучение служением». В Симферополе на базе Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования крымчане-участники СВО с осени 2025 года могут пройти обучение по дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания учебного предмета “Основы безопасности и защиты Родины” и основы управленческой деятельности в образовательном учреждении».

В 2024 году Министерство просвещения объявило о привлечении участников СВО с профильным педагогическим образованием для преподавания нового предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (введен с 01.09.2024). Однако следует отметить, что помимо данной учебной дисциплины, содержание которой непосредственно связано военным делом, они могут эффективно преподавать предметы, где их знания и личный вклад добавляют глубину и актуальность. В частности, это дисциплины общественного цикла: обществознание, история, культурология, политология… Если говорить о дополнительном образовании школьников, то это может быть, к примеру, историческое краеведение.

Историческое краеведение играет важную роль в формировании у школьников чувства патриотизма, любви к своей малой родине и уважения к истории своей страны. Оно позволяет учащимся узнать о прошлом своего края, его культуре и традициях, а также о людях, которые внесли вклад в его развитие как в прошлом, так и в настоящем. В отличие от общей истории, оно подчеркивает связь прошлого с настоящим, формируя у учащихся чувство корней и идентичности. Занятие учащимися исследовательской краеведческой деятельностью позволяет не только получать новые знания, но и развивать нешаблонное мышление и самостоятельность суждений – важные условия для формирования активной гражданской позиции, на что в свое время обращал внимание академик Д. С. Лихачев [2].

В современных условиях повсеместной цифровизации, когда цифровые технологии проникают во все сферы жизни, преподавание краеведения

претерпевает значительные изменения. Интернет, мобильные устройства, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), большие данные и онлайн-платформы открывают новые возможности для интерактивного и доступного образования. Однако цифровизация также ставит вызовы и одним из них является необходимость адаптации методик.

Одной из главных особенностей преподавания краеведения в цифровую эпоху является переход от традиционных лекций и экскурсий к интерактивным и иммерсивным методам. Цифровизация позволяет оживить локальную историю, делая ее не абстрактной, а осязаемой и персонализированной. Например, виртуальные туры по историческим местам региона с помощью специализированных приложений (таких как, например, «История в 3D») заменяют физические выезды. Учащиеся могут «прогуляться» по древнему поселению, реконструированному в VR, и взаимодействовать с виртуальными артефактами. Это особенно актуально для районов, доступ к которым в реальном времени невозможен в силу проведения там военных действий.

Другой ключевой инструмент − геймификация. Приложения вроде Minecraft Education Edition или отечественный «Краеведческий квест» позволяют создавать игровые сценарии, где ученики исследуют историю края: собирают «виртуальные» экспонаты, решают загадки на основе реальных исторических событий или моделируют развитие местной экономики в прошлом. Такие методы значительно повышают вовлеченность обучающихся. Так, результаты исследования, проведенного на базе Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского в рамках проекта «Формирование инфосферы публичной истории в видеоигровых нарративах: трансформация исторического сознания и медиастратегии политики памяти» в 2022 году свидетельствуют о том, что использование цифровых игр как инструмента обучения «увеличило в среднем на 36% степень интереса к изучению истории. Подавляющее большинство учащихся (83-86%) признали полезным для себя занятия по истории с использованием DGBL-методики» [1, с. 686]. В преподавании краеведения это

особенно ценно, поскольку локальная история часто кажется «скучной» по сравнению с глобальными событиями; цифровизация делает ее «ближе» и интереснее.

Кроме того, цифровизация способствует персонализации обучения. Алгоритмы ИИ, интегрированные в платформы вроде Moodle или Canvas, анализируют прогресс ученика и предлагают индивидуальные задания: для одного − углубленный анализ генеалогии семьи через онлайн-архивы, для другого − создание цифровой карты миграций населения региона с использованием GIS-технологий (геоинформационных систем). Интерактивные платформы, образовательные сервисы и среды, такие как «Архивы России», «Культура.РФ», «Мое образование», «Моя школа в online», «Образовариум», «Российская электронная школа», «Урок.рф», «Учи.ру» позволяют задавать разноуровневые задания. А, например, проект «Цифровой архив регионов» (инициированный Минпросвещения) предоставляет доступ к оцифрованным документам из местных архивов, что часто усиливает связь с личным опытом, делая краеведение не просто предметом, а инструментом самопознания.

Будущее исторического краеведения в условиях цифровизации выглядит многообещающим. Однако это возможно только при условии владения учителем цифровыми навыками для такого рода преподавания. В то же время анализ результатов опроса показал, что большинство ветеранов и участников СВО имеют неплохую базовую компьютерную грамотность (работа с документами Word, поисковыми системами, уверенное пользование социальными сетями и мессенджерами), однако практически не знакомы или испытывают значительные затруднения при работе с онлайн-ресурсами, такими как образовательные платформы, виртуальные доски, онлайн-музеи и архивы, интерактивные карты, сервисы сетевой проектной деятельности и конструкторы сайтов, не говоря уже об образовательных ресурсах на основе ИИ.

Поэтому целенаправленное формирование цифровой компетентности у ветеранов и участников СВО как способности свободно владеть различными цифровыми технологиями и адаптировать имеющиеся цифровые инструменты и

сервисы к конкретным учебным ситуациям является не просто технической необходимостью, а стратегическим условием для успешного преподавания исторического краеведения школьникам. Особенно это важно в свете принятой Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг., в которой акцентирована необходимость расширения использования современных цифровых технологий в системе образования, а также повышения общей грамотности в сфере медиапотребления, интернет-сервисов и информационной безопасности [4]. Следовательно, программы переподготовки должны в обязательном порядке включать практические тренинги по цифровым инструментам, чтобы ветераны могли эффективно использовать современные методы обучения, вдохновляя учеников на самостоятельную исследовательскую деятельность и формируя их гражданскую позицию через любовь и уважение к родному краю, базирующихся не только и не столько на эмоциональной основе, сколько на знаниях и общеисторическом мышлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Д. А., Беляева У. П. Методика Digital Game Based Learning в институционально-академическом изучении истории: теория и практика учебной модальности видеоигровых кибертекстов // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 686-703. doi:10.32744/pse.2023.5.40

2. Лихачев Д. С. Земля родная : кн. для учащихся. М. : Просвещение, 1983. 256 с.

3. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 298 (ред. от 19.12.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Содействие занятости населения» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). – Текст: электронный URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162169/b233e9e4cc69955df6cb61a8770a64c2c41d1336/?ysclid=mkz1tafjo0594132287 (дата обращения: 29.01.2026).

4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июня

2017 г. № 1632-р. – Текст: электронный. URL: http://static. government.ru/media/files/9gFM4FHj4Ps B79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 29.01.2024)

5. Рочняк Е. В. Непрерывное образование как философская проблема // Духовное производство в эпоху позднего капитализма: материалы Междунар. науч. конф., 25 апр. 2020 г. / отв. ред Т. Э. Рагозина. Донецк: ДОННТУ, 2020. Вып. 6. С. 397-405.

Рочняк Е. В. Формирование цифровой компетентности у ветеранов и участников СВО как необходимое условие их подготовки к преподаванию исторического краеведения школьникам

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования цифровой компетентности у ветеранов и участников СВО как необходимого условия их подготовки к преподаванию исторического краеведения школьникам. Обосновывается актуальность привлечения данной категории граждан к педагогической деятельности и анализируются возможности цифровизации в преподавании краеведения. Подчеркивается важность включения практических тренингов по цифровым инструментам в программы переподготовки ветеранов и участников СВО для эффективного использования современных методов обучения.

Ключевые слова: цифровая компетентность, ветераны СВО, историческое краеведение, цифровизация образования, переподготовка кадров.

Rochnyak E. V. Formation of digital competence among veterans and participants of the special military operation as a necessary condition for their preparation to teach historical local history to schoolchildren

Abstract. The article discusses the issue of forming digital competence among veterans and participants of the special military operation as a necessary condition for their preparation to teach historical local history to schoolchildren. The relevance of involving this category of citizens in pedagogical activities is substantiated, and the possibilities of digitalization in teaching local history are analyzed. The importance of

including practical training on digital tools in the retraining programs for veterans and participants of the special military operation is emphasized in order to effectively use modern teaching methods.

Keywords: digital competence, veterans of the Special Military Operation, historical local history, digitalization of education, and personnel retraining.

Кристина Александровна Тонкошкур

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 372.881.111

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С развитием технологий и глобализацией образовательного процесса возникла необходимость в новых подходах к обучению языкам. Актуальность использования цифровых технологий в дистанционном обучении иностранным языкам обусловлена глобализацией и международной коммуникацией, а также ростом интереса к онлайн-образованию.

Основная цель статьи – рассмотреть возможности применения цифровых технологий в организации дистанционного обучения иностранным языкам и создании эффективной и доступной образовательной среды, которая обеспечивает доступ к качественным языковым ресурсам, структурирует обучение и стимулирует на активное участие и практику.

Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации студентов [1, с. 235].

В эпоху цифровизации общества и образования появилась возможность перейти на новый, более качественный уровень обучения, распространяющийся

и на изучение иностранных языков. Эффективное освоение иноязычной речи предполагает формирование подлинной языковой среды, характерной для народа-носителя языка. Поэтому учителя иностранных языков сталкиваются с задачей моделирования иноязычной образовательной среды, максимально приближенной к реальной языковой обстановке. Цифровые технологии обучения предлагают эффективный способ решения этой задачи, обеспечивая погружение учащихся в виртуальную среду изучаемого иностранного языка. Это подразумевает создание педагогом методики обучения устной речи на иностранном языке с использованием виртуальной реальности.

Обучение с использованием виртуальной реальности предполагает активное усвоение устной речи иностранного языка путем создания для учащихся реалистичной образовательной среды. В такой среде обучающиеся могут развивать иноязычные коммуникативные навыки и умения, которые характерны для носителей языка.

Усовершенствование методики преподавания иностранных языков, подразумевающее создание симуляции иноязычной среды и одновременно обогащающей образовательной атмосферы, достигается применением современных цифровых инструментов, требующее повышения квалификации педагогов, которые смогут интегрировать данные технологии. Предполагается, что цифровые технологии открывают новые, еще неизведанные возможности для оптимизации образовательного процесса.

Для обучающихся, выросших в эпоху цифровых технологий, характерно так называемое «клиповое мышление». Столкнувшись с трудностями усвоения большого объема информации, представители этого поколения превосходно справляются с многозадачностью и демонстрируют высокую оперативность в принятии решений в условиях стресса и ограниченного времени.

Учитывая эту особенность, методы подачи учебного материала должны быть пересмотрены. Сегодня рекомендуется предлагать информацию небольшими порциями для облегчения ее усвоения. Активное применение цифровых технологий в этом процессе не только создает нужную

эмоциональную атмосферу, но и способствует формированию комфортной коммуникативной среды, особенно при изучении иностранных языков.

Е. В. Воевода полагает, что педагогическая практика показывает, что «клиповое создание» ориентировано на визуальное восприятие мира, а не на глубокое абстрактное мышление. Вследствие этого, представление учебного контента в формате коротких видеороликов становится одним из актуальных образовательных трендов. Такой нелинейный, модульный и многомерный способ подачи информации, реализованный с помощью цифровых инструментов, позволяет перейти от традиционной вербальной формы к наглядно-логической. Это в свою очередь, стимулирует синхронную работу обоих полушарий головного мозга учащегося, оказывая комплексное воздействие на основные каналы восприятия [2, с. 43].

Обработка учебного материала по частям, поскольку объемные и сложные для понимания тексты трудно анализировать и обобщать человеку с клиповым мышлением, упрощает запоминание ключевой информации. Особенно это касается случаев, когда учебный процесс включает эмоциональное представление материала через короткие видеоролики по теме, побуждающие к размышлению. Цифровые технологии в изучении иностранных языков повышают эффективность усвоения и осмысления данных. Вовлечение каждого учащегося в образовательный процесс дает ему возможность фильтровать информационный поток через собственное сознание, отбирая лишь самое важное и нужное, что в итоге ведет к формированию готовых к практическому применению знаний.

Интеграция цифровых инструментов в изучение иностранных языков делает процесс обучения более привлекательным и захватывающим для студентов, формируя при этом глубокое и наглядное понимание предмета. Это создает эффект погружения, будто учащиеся действительно находятся в иноязычном пространстве.

Как подчеркивается исследователем Т. А. Дмитренко, формирование цифровой среды в иноязычном обучении подразумевает предоставление

комплекса ресурсов, призванных поддерживать образовательный процесс. Эта среда ориентирована на индивидуализированное обучение, где цифровые данные, их обработка, передача и анализ служат основой для достижения качественно новых образовательных результатов, применимых к конкретным жизненным обстоятельствам каждого учащегося [3, с. 43].

Цифровизация образования, по мнению Т. А. Дмитренко, также значительно расширяет горизонты познания для обучения учащихся всех возрастов. Использование электронных ресурсов в обучении иностранному языку оптимизирует механизм овладения иноязычной речевой деятельностью. Использование в обучении иностранному языку электронных технологий требует сформированности конкретных навыков как от учащегося, так и от преподавателя. Большие требования предъявляются в настоящее время к развитию навыков использования электронных технологий, умению пользоваться инструментами медиа среды, инструментами интернет-сайтов, веб-конференций, а также инструментами создания и размещения видео и презентаций [4, с. 26].

Широкий спектр инструментов и программ в эпоху цифровизации позволяет учителям создавать более качественные учебные ресурсы и организовывать обучение иностранному языку на креативном уровне. Это также способствует активизации общения на иностранном языке, погружая учащихся в виртуальную интерактивную языковую среду, что помогает им ощутить себя в стране, где говорят на изучаемом языке [5, с. 157].

Формирование высококвалифицированных специалистов за счет применения цифровых решений – симуляторов, тренажеров, виртуальных аудиторий – требует интеграции межкультурного взаимодействия в обучение иностранному языку, что предполагает создание образовательной среды, учитывающей социокультурные особенности. Благодаря цифровым средствам можно развивать навыки межличностного общения в условиях, близких к реальным, одновременно осваивая иноязычную коммуникацию и культуру.

Образовательные технологии нового поколения обладают значительным дидактическим потенциалом, обеспечивая гибкость и индивидуальный подход в обучении, быструю обработку данных, открытость функционирования системы, а также создание благоприятной среды для развития (включая темп, объем материала и эмоциональный фон). Учителю иностранных языков в условиях цифровой трансформации педагогики необходимо уметь эффективно применять современные информационные технологии, раскрывающие бесконечные горизонты личностной самореализации.

Таким образом, цифровые технологии выступают не просто средством разнообразия учебного процесса, делая его более увлекательным и информативным, а основой для формирования понимания специфики речевого поведения, характерного для народа, говорящего на изучаемом языке. Интеграция таких технологий требует перехода на интерактивные формы обучения, стимулирующие мыслительную активность и самостоятельность студента, способствуя глубокому освоению знаний, а также формированию практических навыков использования языкового материала в условиях межкультурной коммуникации.

Цифровые инструменты существенно влияют на процесс изучения иностранных языков, обеспечивая глубокое осмысление культурных аспектов и развивая способность интерпретировать мышление носителей языка, а также особенности их коммуникативного поведения. Понимание или непонимание культурных различий напрямую определяет эффективность межкультурного взаимодействия.

Современная иноязычная коммуникативная компетентность, соответствующая мировым образовательным стандартам, невозможна без активного применения цифровых решений, подобранных педагогом с учетом методической значимости, уровня заинтересованности обучающихся, их возраста, тематики учебного материала и других критериев. Такие технологии не только усиливают эмоциональную вовлеченность обучающихся, повышая их

внутреннюю мотивацию, но и способствуют лучшему усвоению материала, частично компенсируя недостаток реальной языковой среды.

Подводя итоги анализа роли и значения цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам, следует выделить, что на сегодняшний день ключевой задачей в обучении иностранному языку является развитие способности обучающихся к успешному межкультурному общению и достижение такого уровня коммуникативной компетенции, при котором общение с носителями изучаемого языка становится эффективным и естественным.

Таким образом, современные цифровые технологии играют ключевую роль в организации дистанционного обучения иностранным языкам, обеспечивая его доступность, интерактивность и адаптивность. Они создают новые возможности для эффективного и творческого подхода к обучению, позволяя каждому учащемуся развивать свои языковые навыки в соответствии с индивидуальными потребностями. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс становится необходимым шагом на пути к улучшению качества и эффективности изучения глобализированного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневская Г. В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. № 6 (10). С. 235–239.

2. Воевода Е. В. Межкультурная коммуникация в межэтническом образовательном пространстве // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. 2016. № 3 (22). С. 24–28.

3. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования: учебное пособие. М., 2022. 164 с.

4. Дмитренко Т. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 41–45.

5. Дмитренко Т. А. Инновационные тренды в системе языкового образования в XXI веке // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. Т. 3 (4). С. 73–83.

Тонкошкур К. А. Роль цифровых технологий в организации дистанционного обучения иностранному языку

Аннотация. В данной статье рассматривается образовательный потенциал цифровых технологий при обучении иностранному языку. Результаты исследований представляют собой обзор современных цифровых инструментов по иностранному языку, апробированных в аудиторной и самостоятельной работе студентов, а также анализ взаимосвязи использования мультимедийных средств и повышения эффективности преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, иностранный язык

Tonkoshkur Ch. A. The role of digital technologies in organizing distance learning of foreign language

Abstract. In this article discusses the educational potential of digital technologies in teaching of foreign languages. The research results provide an overview of current digital tools for English language teaching, tested in class and out of class, as well as an analysis of the correlation between the use of multimedia tools and improving the effectiveness of teaching foreign languages.

Keywords: digital technologies, distance learning, foreign language.

Валерия Юрьевна Щербина

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

г. Горловка, Россия

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Современный этап развития образования характеризуется глубоким проникновением цифровых технологий во все сферы учебного процесса. Особенно ярко это проявляется в преподавании иностранных языков – области, где традиционные методики сталкиваются с новыми вызовами времени.

Актуальность исследуемой темы определяется насущной потребностью в повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательных учреждений. В соответствии с современной образовательной концепцией, ключевая цель изучения иностранного языка заключается в формировании у обучающихся практических навыков: способности воспринимать информацию на иностранном языке и эффективно выражать собственные мысли при взаимодействии с носителями иных культур. При этом коммуникативная компетенция рассматривается как один из важнейших результатов освоения учебной дисциплины «Иностранный язык».

В современных образовательных реалиях одной из ключевых задач выступает формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) при этом становятся действенным инструментом, способствующим расширению образовательного пространства. Эпоха активного развития цифровых технологий характеризуется беспрецедентным объемом доступной информации, оказывающей существенное влияние на каждого человека.

Цель представленного исследования: изучение современных цифровых технологий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которые могут применяться на уроках иностранного языка в современной школе.

Современный подросток является продуктивным и активным пользователем социальных сетей, мобильных приложений и компьютерных программ и гаджетов. Поэтому использование современных цифровых технологий в образовательной сфере дает учителю новые огромные возможности в преподавании иностранного языка. Использование мультимедийных средств обучения – закономерный этап развития педагогических технологий. Современный педагог использует компьютерные технологии, конечно, для того, чтобы создать возможность преподать свой урок интересно, легко и доступно аудитории [1].

По мнению профессора Е. С. Полат, «новые педагогические технологии немыслимы без широкого использования новых информационных технологий, компьютерных технологий, поскольку они в полной мере раскрывают педагогические, дидактические функции этих методов, позволяя им реализовать заложенный в них потенциал» [6, с. 14].

Вопросом цифровых технологий в образовательном пространстве занимались многие отечественные ученые: Е. Л. Вартанова, А. Марей, М. И. Максеенко, Л. В. Орлова, С. С. Смирнов, А. Ю. Уваров, Л. В. Шмелькова.

Отечественные ученые дают следующее определение понятию «цифровые технологии». Цифровые технологии в образовании – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Цель применения цифровых технологий – повышение качества и эффективности учебного процесса, а также успешная социализация обучающихся [2].

Делясь своим опытом, учитель английского языка ГОУ школы № 331 г. Санкт-Петербурга М. М. Белкова отмечает, что использование современных технологий в школьном образовательном процессе позволяет:

– повысить мотивацию учащихся к изучению предмета;

– индивидуализировать процесс обучения и учитывать психологические характеристики каждого ученика;

– создать условия для изложения материала на более информативном уровне;

– развить системное и творческое мышление, научить анализировать, сопоставлять и обобщать факты;

– открыть доступ к постоянно изменяющимся информационным фондам;

– повысить качество наглядности, что стимулирует познавательную активность и заинтересованность на уроке [4].

Цифровые технологии в области изучения иностранных языков предоставляют новые возможности для интерактивного и персонализированного обучения. Возможность использовать аутентичные материалы в различных форматах позволяют отрабатывать языковые и речевые навыки. Интерактивность и наглядность позволяют продуктивно использовать время, отведенное для урока, чередуя и сочетая в разных комбинациях различные виды речевой деятельности. Кроме того, цифровые технологии позволяют организовывать индивидуальный подход в обучении, что повышает эффективность усвоения материала и мотивацию [7].

В последнее время учителя достаточно интенсивно используют цифровые образовательные технологии с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции в школе. Изучив литературу по теме, можно сделать вывод, что цифровые технологии в образовании по сравнению с традиционными методами имеют ряд преимуществ:

– наглядность и мультимодальность: сочетание текста, аудио, видео, анимации повышает вовлеченность и облегчает восприятие;

– индивидуализация обучения: адаптивные платформы позволяют учитывать уровень, темп и интересы каждого ученика;

– доступ к аутентичным ресурсам: новостные сайты, подкасты, видео, соцсети носителей языка формируют реальное представление о живой речи.

– интерактивность и обратная связь: тренажеры, тесты, чат-боты дают мгновенную коррекцию и мотивируют к повторению;

– возможность коммуникации: электронная почта, форумы, видеозвонки создают условия для реального межкультурного диалога;

– автоматизация рутинных операций: программы проверяют упражнения, освобождая время учителя для творческой работы;

– тренировка лексики и грамматики в игровой форме, использование обучающих программ и приложений (Duolingo, LinguaLeo, Quizlet);

– работа со значениями, примерами употребления (онлайн-словари и корпусы);

– организация заданий, тестов, проектной деятельности с помощью виртуальных классов и LMS (Moodle, Яндекс Учебник);

– создание ментальных карт, презентаций, коллажей на иностранном языке (Padlet, Jamboard, Canva);

– использование игровых платформ для закрепления материала (Kahoot!, Quizizz, Wordwall);

– использование социальных сетей и блогов для публикации текстов, комментариев, участия в дискуссиях на изучаемом языке;

Также особое место можно выделить такому цифровому инструменту, как электронный учебник. В. В. Журавлев отмечает, что электронный учебник сочетает достоинства печатной книги с возможностями современных ИКТ, мультимедиа и гипертекста. Его ключевые функции: демонстрация динамики физических процессов; визуализация недоступных для наблюдения объектов; контекстные подсказки и гиперссылки; мгновенная проверка знаний через упражнения и тесты [3, с. 30].

С целью повышения мотивации учащихся, разнообразия содержания урока, контроля знаний и развития коммуникативной компетенции современные учителя применяют следующие форма работы с цифровыми технологиями на уроках иностранного языка:

– введение новой лексики/грамматики через интерактивные презентации (PowerPoint);

– аудирование с видео- и аудиоматериалами с последующими заданиями;

– ролевые игры и симуляции в виртуальных средах;

– проектная деятельность (создание подкастов, видеороликов, веб-страниц);

– онлайн-дискуссии и дебаты на актуальные темы;

– переписка с зарубежными сверстниками (e-mail, мессенджеры, специализированные платформы).

Важно отметить, что использование на уроках иностранного языка современных цифровых технологий помогает сделать обучение более наглядным, интерактивным и эффективным.

В современном мире цифровые технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, и их проникновение в сферу образования кажется естественным и прогрессивным шагом. Однако, изучив литературу и опыт современных учителей по теме, важно отметить, что несмотря на очевидные преимущества использования цифровых технологий в школах, есть и существенные недостатки применения ИКТ в образовательном процессе, к которым можно отнести:

1. Цифровое неравенство. Не все семьи и не все школы имеют возможность обеспечить детей стабильным доступом к Интернету и современными устройствами.

2. Чрезмерное увлечение цифровыми устройствами и его влияние на здоровье и развитие учащихся. Длительное время, проведенное перед экраном, может негативно сказаться на зрении, осанке и общем физическом состоянии детей. Кроме того, существует риск развития зависимости от гаджетов, отвлечения внимания от учебы на социальные сети и игры, а также снижения навыков живого общения и межличностного взаимодействия. Замена традиционных форм обучения, таких как дискуссии, групповая работа, чтение бумажных книг, на исключительно цифровые форматы, может обеднить образовательный процесс и привести к поверхностному усвоению знаний.

3. Проблема информационной безопасности и защиты данных также вызывает беспокойство. При использовании онлайн-платформ и облачных сервисов возникает риск утечки личных данных учеников и учителей, а также возможность столкновения с нежелательным контентом. Отсутствие должной осведомленности в вопросах кибербезопасности как у педагогов, так и у учащихся, может привести к серьезным последствиям. Важно обучать и педагогов, и детей правилам цифрового поведения, защите персональных данных.

4. Кадровый вопрос. Для эффективного использования цифровых технологий в образовании необходимы квалифицированные педагоги, которые владеют не только предметными знаниями, но и цифровыми компетенциями, умеют интегрировать новые инструменты в учебный процесс и творчески подходить к их применению. Недостаток такого обучения для учителей, а также отсутствие достаточной технической поддержки, может свести на нет все усилия по цифровизации школы.

5. Технические проблемы, сбой сети – одна из самых распространенных проблем при использовании цифровых технологий в процессе обучения.

6. Риск снижения глубины усвоения материала и развития критического мышления. Легкий доступ к информации в Интернете может привести к развитию пассивности и поверхностного отношения к обучению. Ученики могут полагаться на готовые ответы, вместо того чтобы самостоятельно анализировать, делать выводы и формулировать собственное мнение. Цифровая среда, ориентированная на быстрый поиск информации, не всегда способствует развитию аналитических навыков, усидчивости и способности к глубокому осмыслению сложных тем [5].

Цифровые технологии, безусловно, открывают новые горизонты в образовании, но их внедрение требует взвешенного подхода. Нельзя игнорировать потенциальные недостатки, связанные с цифровым неравенством, проблемами здоровья и развития, информационной безопасностью,

необходимостью подготовки педагогов, риском поверхностного усвоения знаний и техническими проблемами.

Несмотря на очевидные преимущества цифровых технологий в преподавании иностранного языка, важно осознавать: цифровые технологии выступают не самоцелью учебного занятия, а вспомогательным ресурсом, оптимизирующим организацию образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цифровые технологии дают современному учителю иностранного языка обширный выбор вербальных и невербальных средств, которые он может использовать для построения занятия или для составления домашнего задания [7].

Особенности применения современных цифровых технологий позволяют реализовать следующие педагогические задачи:

– сформировать виртуальную аутентичную языковую среду;

– активизировать отработку разнообразных видов речевой деятельности;

– повысить мотивацию обучающихся к освоению иностранного языка.

Цифровые технологии являются эффективным инструментом формирования иноязычной коммуникативной компетенции, если их использование: целенаправленно и методически обосновано; интегрировано в общую систему обучения; учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся; сочетается с традиционными формами работы. Ключевая роль учителя – грамотно отбирать ресурсы, организовывать деятельность и направлять коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анваров А. У. Роль информационных технологий в изучении иностранных языков. Текст: электронный // Молодой ученый. 2021. № 14 (356). С. 115–117. URL : https://moluch.ru/archive/356/79677 (дата обращения: 06.02.2026).

2. Ваганова И. Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве. Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. 2020.

№ 2(31). С. 53–56. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve/viewer (дата обращения: 07.02.2026).

3. Журавлев В. В. Информационные технологии в образовании : учебное пособие. Текст: электронный. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. 102 с. URL : http://www.iprbookshop.ru/62937.html (дата обращения: 06.02.2026).

4. Лосева Т. В. Использование мультимедийных презентаций на уроках английского языка. Текст: электронный // Молодой ученый. 2015. № 24 (104). С. 990–992. URL : https://moluch.ru/archive/104/24508 (дата обращения: 06.02.2026).

5. Матвиенко С. В. Образование XXI века: плюсы и минусы цифрового образования. Текст: электронный // Образование и право. 2022. № 1. С. 165–169. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-xxi-plyusy-i-minusy-tsifrovogo-obrazovaniya/viewer (дата обращения 07.02.2026).

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2002. 224 с.

7. Ушакова М. С. Сущность и содержание ИКТ в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Текст: электронный // Молодой ученый. 2023. № 48 (495). С. 229–231. URL : https://moluch.ru/archive/495/108315 (дата обращения: 06.02.2026).

Щербина В. Ю. Особенности использования современных цифровых технологий с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции в современной школе

Аннотация. Информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в современной школе. По сравнению с традиционными методами, обучение с использованием информационных технологий имеет ряд преимуществ, а использование их в процессе обучения в школе повышает особенности мышления и восприятия подрастающего поколения, выросшего в среде современных цифровых средств.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, современные цифровые технологии, иноязычная коммуникативная компетенция

Shcherbina V. Yu. Features of using modern digital technologies to develop foreign-language communicative competence in modern schools

Abstract. Information and communication technologies play an important role in developing foreign-language communicative competence in modern schools. Compared to traditional methods, teaching with the use of information technologies offers a number of advantages, and their use in school learning enhances the thinking and perception skills of the younger generation, who have grown up in a modern digital environment.

Keywords: information and communication technologies, modern digital technologies, foreign-language communicative competence

Анастасия Владимировна Эрдман

г. Минск, Республика Беларусь

УДК 37.04:004.056

МОСТ МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: КЕЙС СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «КИБЕРЩИТ»

Современное общество, пережившее переход от индустриального этапа к постинформационной модели, невозможно представить без глубокой интеграции в интернет-пространство. Глобальная сеть, объединившая компьютеры, пользователей и коммуникационные технологии, сформировала крепкие экономические, политические и социокультурные связи между континентами [7, с. 3]. Тем не менее, стремительная цифровизация, усиленная после пандемического периода, продемонстрировала и отрицательные качества этой системы, такие как рост численности изощренных киберугроз, начиная кибербуллингом и троллингом, заканчивая финансовыми махинациями. Угрозы эволюционировали, появилось новое поколение атак, таких как APT (англ.

advanced persistent threat, «развитая устойчивая угроза» или «целевая кибератака»), характеризующихся длительностью, целеустремленностью и высокой степенью скрытности. Особенно уязвимыми в этом контексте оказываются школьники, подростки, студенты, чьи цифровые навыки часто направлены не на образование, а на развлечение и общение. Так, в 2016 году были распространены сообщества, организации, опасные игры в социальных сетях призывающие прервать жизнь, также причинение вреда окружающим и введение экстремистских взглядов. На национальном уровне термин «экстремизм» (экстремистская деятельность) был впервые закреплен в ст. 1 Закона Республики Беларусь от 4 января 2007 г. № 203-З «О противодействии экстремизму» [1]. Данный закон охватывает широкий перечень противоправных действий, насильственного характера, которые угрожают общественной, экономической, политической и социальной безопасности государства. С 4 июля 2024 г. Республика Беларусь официально стала членом Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Соответствующее решение было подписано в ходе заседания Совета глав государств – членов ШОС в Астане. Вступление в ШОС позволяет Беларуси активно участвовать в реализации положений указанной конвенции, что укрепляет ее международное сотрудничество в области противодействия экстремизму, терроризму и другим транснациональным угрозам [4]. Жученко В. С. указывает на ряд организаций и инициатив в России, ориентированных на молодежь и родителей, к примеру, проект «Мел», в котором собираются материалы по дистанционному обучению, подготовке к экзаменам, интервью с педагогами по текущим вопросам, а также разъясняются типичные вопросы. Автор привод различные степени опасности информационных угроз: конфликты родителей с образовательными организациями, неспособность родителей на ранних стадиях заметить тревожные признаки увлечения детей радикальными идеями или попадания в чрезвычайную ситуацию, незнание алгоритмов поведения для оказания помощи ребенку при столкновении с информационной угрозой, увеличение количества преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних или при их участии. Классический подход к

противодействию этим угрозам формируется на создании кибербезопасной среды через сочетание системности, сотрудничества, технологий и реализации.

Социально-педагогический проект «Киберщит» предлагает инновационную модель, выступающую действенным мостом между теорией и практикой. Его цель – трансформировать подростков из пассивных объектов в активных созидателей безопасного цифрового пространства. Так, в основании модели лежит отход к патерналистской парадигмы, где знания транслируются исключительно взрослыми экспертами, в сторону соблюдения принципов пиринговых платформ («peer-to-peer» – равный учит равного) образования и подготовки подростков-лидеров. На основании данного проекта делается акцент на силу влияния сверстников и взаимного доверия. Подростки, прошедшие углубленную подготовку, становятся агентами изменения в своих учреждениях образования и сообществах. Они не только усваивают технические и правовые аспекты кибербезопасности, но учатся создавать на их основе адаптированные просветительские материалы – видеоролики (например, проект «Цифровой ликбез» с примерами фишинга и мошенничества в SMS, соцсетях), интерактивные квизы, форумы, онлайн-собрания.

Констатация существующего критического разрыва между теоретическим знанием о киберугрозах и реальными поведенческими практиками подростков в сети определяет необходимость поиска новых педагогических моделей. Социально-педагогический проект «Киберщит», реализованный на базе ГУО «Гимназия № 28 имени Владимира Короткевича г. Минска», был разработан как прямая ответная мера на этот вызов, локализующая глобальные проблемы цифровой безопасности в конкретной образовательной среде. Его ядром стала инновационная для учреждения образования практика пирингового обучения («peer-to-peer» – равный учит равного), превращающая самих подростков в агентов изменения цифровой культуры. Операционной базой и социальной лабораторией для проекта выступила городская гимназия, что обусловило как целевую аудиторию, так и специфику рисков. Прямыми участниками стали 64 подростка 13–16 лет, разделенные на две стратегические группы: 1) активное

ядро – 18 подростков-лидеров (9-10 классы), прошедших интенсивную подготовку; 2) основная целевая группа – 46 учащихся 7–8 классов, вовлеченных в мероприятия в качестве обучающихся. Ключевыми внутренними стейкхолдерами выступил педагогический коллектив: куратор проекта – педагог, педагог-психолог, педагог информатики, педагог биологии, выполнявшие функции модераторов и методистов. Важным партнером, обеспечившим внешнюю экспертизу и легитимацию, стал ресурсный центр информационных технологий Фрунзенского района г. Минска, специалисты провели серию мастер-классов по техническим аспектам защиты данных. Косвенными стейкхолдерами и благополучателями выступили родительские группы и весь педагогический состав гимназии, для которых были организованы отдельные просветительские сессии.

Ключевой идеей проекта стал отказ от патерналистской модели назидательного просвещения «сверху вниз» в пользу создания саморазвивающейся экосистемы подросткового лидерства в сфере цифровой безопасности. Целью была декларирована трансформация роли подростка из пассивного объекта информационного воздействия и потенциальной жертвы в активного субъекта, созидателя безопасной цифровой среды в своем ближайшем социальном окружении. Для ее достижения решались следующие задачи: 1) сформировать у группы подростков-лидеров комплексную компетенцию, включающую знание основ кибербезопасности, медиаграмотности, правовых норм и навыки создания цифрового контента; 2) разработать и апробировать силами лидеров пакет адаптированных просветительских материалов на актуальном для аудитории языке; 3) внедрить и оценить эффективность модели пирингового обучения через серию интерактивных мероприятий; 4) способствовать формированию в гимназической среде норм ответственного цифрового поведения. Характеристика начальных условий была выявлена через входное анкетирование и фокус-группу. Так, для определения характеристики начальных условий были проведены диагностические мероприятия на фокус-группе. Использовались: социометрия для определения лидера и отстающего

человека в группе, «Тест на цифровую гигиену» на основе рекомендаций Лиги безопасности интернета, шкала цифровых практик. Диагностика подтвердила гипотезу о разрыве: при общем поверхностном знании терминов «фишинг», «кибербуллинг» лишь 15% респондентов могли описать конкретные алгоритмы действий при столкновении с угрозой. Проект был призван решить ряд конкретных локальных проблем, которые были тщательно учтены при его разработке. К ним относились: эскалация агрессии в сообщениях и мемах в классных чатах Telegram, активное распространение дезинформации о городских событиях, участившиеся фишинговые атаки, маскирующиеся под акции по раздаче стикеров для кражи учетных данных, а также критически низкий уровень понимания юридических последствий, связанных с репостом и комментированием экстремистского контента. Глубокое понимание и адресное реагирование на эти специфические локальные вызовы было ключевым фактором для завоевания доверия целевой аудитории к проекту.

На основании проведенного исследования был сформулирован алгоритм реализации и структурирован в 3 этапа:

1. Подготовительно-обучающий этап (с августа по сентябрь): сформулировали основание проекта, начав с команды лидеров через индивидуальные мотивационные беседы. Для них был организован углубленный обучающий курс из 10 занятий, где под руководством как внутренних, так и внешних экспертов участники расширили свои знания. Программа включала не только основы кибербезопасности, но и глубокое погружение в темы социальной инженерии и информационно-психологического воздействия с разбором реальных примеров из белорусского медиапространства, а также изучение национального законодательства. Одновременно с этим мы провели первичное анкетирование всех потенциальных участников.

2. Организационно-практический этап (с октября по ноябрь) стал периодом активного творчества. Подростки-лидеры, объединившись в мини-группы, разработали ряд полезных материалов: интерактивную онлайн-викторину Quizizz, посвященную белорусским правовым нормам, и

информационную памятку «Цифровой иммунитет: правила для гимназиста». Далее, лидеры взяли на себя роль фасилитаторов, проведя 14 интерактивных классных часов для учеников 7–8 классов, используя созданные ими материалы. Важным событием стала «Неделя цифровой грамотности», в рамках которой состоялись оживленные дебаты о границах свободы слова в сети, увлекательный квест по проверке настроек конфиденциальности и открытая встреча с приглашенными.

3. Итогово-аналитический этап в декабре включал повторную диагностику, обработку данных, проведение диспута результатов для всех участников и стейкхолдеров, где лидеры предоставили публичный отчет и были награждены благодарственными грамотами.

Достигнутые результаты можно разделить на количественные и качественные. К количественным относятся следующие: подготовка 18 подростков-лидеров, создание 12 единиц оригинального просветительского контента, проведение 14 пиринговых занятий с непосредственным охватом 253 учащихся. По данным итогового анкетирования уровень осведомленности о конкретных алгоритмах действий при киберугрозах вырос в целевой группе на 55 %. Качественные эффекты более значимы: у лидеров сформировались выраженные компетенции проектной работы, публичных выступлений и критического анализа информации; в школьном сообществе возникли новые горизонтальные связи и возрос статус экспертного знания сверстников; педагоги отметили снижение уровня цифровой тревожности и рост числа обращений подростков за советом к кураторам проекта, а не сокрытие проблем. Родители получили через детей и на отдельном НЕродительском собрании конкретные инструменты для диалога об онлайн-рисках.

Проект стал конкретным вкладом в локализацию целей устойчивого развития несовершеннолетних на уровне отдельного учреждения. Он напрямую способствует улучшению качества образования, продвигая инклюзивные и эффективные модели обучения, основанные на принципах активного участия и жизненно-ориентированных навыках – soft skills. Через формирование культуры

ответственности и правовой грамотности проект вносит вклад в целевую устойчивость развития, укрепляя правосознание молодежи и способствуя построению мирного инклюзивного общества. Благодаря фокусу на создании безопасной и психологически устойчивой среды внутришкольного сообщества, проект реализует принципы доброжелательного отношения к окружающим, минимизируя психологические риски от кибербуллинга и деструктивного контента. Особенно, формируя группу молодых компетентных лидеров, проект работает на коллаборацию, демонстрируя эффективную модель государственно-общественного партнерства на примере гимназии – проект «Киберщит» – родители для решения конкретной социально-педагогической задачи.

Рассмотрение социально-педагогического проекта «Киберщит» подтверждает его высокую эффективность в разрешении одной из самых насыщенных тем современного цифрового образования просвещения – расхождения теоретических знаний подростков о кибербезопасности с их реальными онлайн-практиками. Реализация проекта в ГУО «Гимназия № 28 имени Владимира Короткевича г. Минска» продемонстрировала, что иннновационная модель обучения «равный – равному», основанная на принципах устойчивого развития, способна преобразовать подростков из пассивных потребителей сведений в активных творцов создания безопасной цифровой среды. Проект отказался от устаревших директивных подходов, создав саморазвивающуюся экосистему подросткового лидерства, где ключевую роль играют взаимное доверие и авторитет сверстников. Эмпирические показатели проекта, такие как 55% увеличение осведомленности о методах противодействия киберугрозам, подготовка 18 подростков-лидеров, создание 12 единиц уникального контента и охват более 250 учащихся, наглядно демонстрируют его практическую значимость и потенциал для масштабирования. Тем не менее, наиболее ценными считаются качественные изменения: развитие у лидеров проектных компетенций и критического мышления, формирование новых горизонтальных связей в школьном сообществе и признание авторитета «цифровых экспертов-сверстников», снижение цифровой тревожности и

установление открытого диалога между всеми участниками образовательного процесса. Важным фактором успеха стала глубокая локализация проекта: он не предлагал абстрактные решения, а адресно реагировал на специфические риски местной цифровой среды (например, агрессия в чатах, локальные фейки, фишинг под видом местных акций), что обеспечило высокий уровень доверия и вовлеченности подростков.

Проект «Киберщит» представляет собой новаторский подход к приведению в соответствие мировых целей устойчивого развития в рамках конкретного образовательного учреждения. Он существенно улучшает качество обучения, внедряя передовые, практико-ориентированные методики, которые развивают у учащихся критически важные жизненные навыки. Через формирование культуры цифровой грамотности и правосознания, проект активно содействует укреплению правовых структур и построению мирных, инклюзивных сообществ. Формирование благоприятного психологического климата также является важным вкладом в общее благополучие. Примечательно, что эффективная модель партнерства между гимназией, ресурсным центром и родителями, служит наглядным примером успешного достижения целей посредством глобального сотрудничества. Эта модель, отличающаяся четкой структурой и доказанной эффективностью в формировании устойчивых практик безопасного и ответственного поведения в цифровом мире, обладает значительным потенциалом для широкого тиражирования в различных образовательных контекстах

ЛИТЕРАТУРА

1. О противодействии экстремизму: Закон Респ. Беларусь от 4 янв. 2007 г. № 203-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь. Текст: электронный / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2024.

2. Авраменко Т. О. Современное состояние информационной безопасности в организациях Республики Беларусь. Текст: электронный // Теория и практика современной науки. 2023. № 3(93). С. 25–28.

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-informatsionnoy-bezopasnosti-v-organizatsiyah-respubliki-belarus (дата обращения: 15.10.2024).

3. Васильев А. Краткая история эволюции кибератак. Текст: Электронный ресурс // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11(137). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kratkaya-istoriya-evolyutsii-kiberatak/viewer (дата обращения: 15.10.2024).

4. Жученко В. С. Противодействие экстремизму в молодежной среде: информационные угрозы и образовательные стратегии // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 45–52.

5. Недведь (Эрдман) А. В. Пиринговые платформы взаимодействия секторов образовательного процесса // Актуальные проблемы воспитательной работы и молодежной политики в современном вузе : материалы II Международной научно-методической конференции (г. Витебск, 6-8 октября 2022 г.) / Витебская государственная академия ветеринарной медицины. Витебск : ВГАВМ, 2022. С. 120–122.

6. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Е. И. Рассказова. Цифровая грамотность и безопасность в интернете. М. : Фонд Развития Интернет, 2018. 144 с.

7. Barlett C. P., Gentile D. A. Predicting adolescent cyberbullying: The role of narcissism and moral disengagement in a longitudinal study // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2022. Vol. 25, No. 3. PP. 152–159.

Эрдман А. В. Мост между теорией и практикой устойчивого развития: кейс социально-педагогического проекта «киберщит»

Аннотация. В статье представлен анализ социально-педагогического проекта «Киберщит», который доказывает свою эффективность в преодолении разрыва между теоретическими знаниями о кибербезопасности и реальным поведением подростков в сети. Проект предлагает инновационную образовательную модель, которая трансформирует подростков из пассивных потребителей информации в активных участников формирования безопасного

цифрового пространства. Модель включает подготовку подростков-лидеров, создание ими просветительских материалов и организацию взаимообучения.

Ключевые слова: сетевая безопасность, кибербезопасность медиаграмотность, цифровая гигиена, пиринговые платформы.

Erdman A. V. A bridge between the theory and practice of sustainable development: the case of the social and pedagogical project "cybershield"

Abstract. The article presents an analysis of the socio-pedagogical project "Cybersecurity", which proves its effectiveness in bridging the gap between theoretical knowledge about cybersecurity and the real behavior of teenagers online. The project offers an innovative educational model that transforms teenagers from passive consumers of information into active participants in the formation of a secure digital space. The model includes the training of adolescent leaders, the creation of educational materials and the organization of mutual learning.

Keywords: network security, cybersecurity, media literacy, digital hygiene, peer-to-peer platforms

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абашина Анна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы ФГБОУ ВО«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Акимов Артур Сергеевич, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Алехина Валерия Александровна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Алиева Алия али кызы, студент 4-го курса ОП Бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Ализаде Джамиля Элтон кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Алфимов Валентин Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Алфимов Дмитрий Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Амелина Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой графики и дизайна ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

Арутюнян Стелла Борисовна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ахмедова Сабина Вугар кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Ащеулова Анна Владимировна, преподаватель кафедры техники и технологии «Технологический университет им. дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А. А. Леонова» - филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет геодезии и картографии» (г. Королев, Россия)

Бабаева Фирангиз Эмин кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Бабенко Алексей Юрьевич, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Байрамова Гюнай Гюндюз кызы, студент 2-го курса ОП Магистратуры Азербайджанский технический университет Гулиев Руслан Натиг, студент 2-го курса ОП магистратуры Азербайджанского технического университета, г. Баку, Азербайджан

Батюк Виктория Владимировна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Баштанникова Татьяна Валериевна, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями ГБОУ «Школа № 49 г. о. Горловка», г. Горловка, Россия

Бевз Даниил Александрович, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Боброва Мария Юрьевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Бондарева Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

Бондаренко Александра Олеговна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Борис Диана Александровна, студент 4-го курса ОП бакалавриата УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Бояринцева Элина Алексеевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Будякова Лилия Витальевна, кандидат педагогических наук, преподаватель БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж», г. Орел, Россия

Бурдело Александр Александрович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Вавилова Анастасия Александровна, студент 5-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Вагабова Тамилла Ахмед кызы, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика начального образования» МНиО

«Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Вараксина Виктория Денисовна, студентка 4 курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Велиева Замина Алтай, студент 2-го курса ОП магистратуры Азербайджанский технический университет, г. Баку, Азербайджан

Гайдаржиева Екатерина Александровна, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»; учитель-логопед ГКДОУ «Детский сад №15 «Василек» городского округа Горловка» (г. Горловка, Россия)

Гайдаш Александр Алексеевич, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Гамбаль Ольга Александровна, преподаватель юридических дисциплин Многопрофильный технологический колледж ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Россия); аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ганбаев Асиф Акиф оглу, кандидат технических наук, доцент кафедры информационных технологий и технических наук Академии Государственного Таможенного Комитета, г. Баку, Азербайджан

Гаспарян Валерия Романовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова », г. Горловка, Россия

Гринева Елена Александровна, старший преподаватель кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

Гришина Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

Давыдов Александр Евгеньевич, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Дежурова Дарья Александровна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Диброва Евгения Сергеевна, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Долгая Александра Алексеевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Доценко Анна Васильевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Евтихов Эдуард Денисович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, г. Горловка, Россия

Заломай Диана Викторовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Захаренко Анастасия Сергеевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Зогова Ксения Сироджевна, начальник центра информационной политики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Зяблова Елена Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры», г. Хабаровск, Россия

Зябрева Светлана Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ибрагимли Фахрия Азад кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Ибрагимов Раван Гасан оглу, студент 2 курса ОП Магистратуры Сумгаитский государственный университет, г. Сумгаит, Азербайджан

Иванникова Алина Максимовна, студент 3-го курса ОП Бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Иликова Рабият Исмаил кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Испирь Елизавета Юрьевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Каваляускас Даниил Владимирович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Калинина Евгения Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ

ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

Калуга Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. Владимира Даля», г. Луганск, Россия

Карабут Виталия Григорьевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Каунова Карина Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры химии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

Картавцева Антонина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Колоколова Анастасия Олеговна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Кольченко Анастасия Владимировна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Коновалова Ксения Владимировна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Королев Марк Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Корчак Анна Юрьевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Котюргина Елена Анатольевна, студент 3-го курса ОП Магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», учитель истории ГБОУ «Специализированная школа № 1 с углубленным изучением иностранных языков городского округа Горловка», г. Горловка, Россия

Кочетов Илья Андреевич, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Кошевая Мария Игоревна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Краснобаева-Черная Жанна Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языковой подготовки и профессиональной коммуникации «Приазовский государственный технический университет» – филиал ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», г. Мариуполь, Россия

Куркчи Елизавета Константиновна, докторант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Кузнецова Юлия Вячеславовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Курагина Галина Салихьянова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Курасова Людмила Валериевна, ассистент кафедры «Иностранные языки и педагогика высшей школы» ФГБОУ ВО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» – филиал ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Макеевка, Россия), докторант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Кутахина Оксана Александровна, аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Лавроненко Дарья Николаевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Леонтьева Мария Ивановна, студент 3 курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ливчикова Анна Викторовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Литвинова Диана Александровна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Литовченко Владислава Руслановна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Лобанова Ангелина Вячеславовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Лозбинев Даниил Дмитриевич, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Лукина Людмила Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии, педагогики и искусств АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского», г. Санкт-Петербург, Россия

Маматов Лев Михайлович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Мамедзаде Исмаил Гусейн, студент 2-го курса ОП магистратуры Азербайджанский технический университет, г. Баку, Азербайджан

Мамедова Ирана Октай кызы, Ph.D., доктор философии по педагогике, старший преподаватель кафедры «Педагогика начального образования» МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Мамедова Нармина Эльдар кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет» г. Баку, Азербайджан

Марковская Полина Сергеевна, социальный педагог ГУО «Средняя школа № 22 г. Минска им. С. И. Грицевца», г. Минск, Республика Беларусь

Медведев Никита Сергеевич, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Мильберг Анжелика Артемовна, студент ОП Бакалавриата ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Мохомор Виктория Валериевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Машкина Наталья Васильевна, директор научной библиотеки ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Наталуха Валентин Вадимович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Науменко Виктория Валентиновна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Носова Елена Адамовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Овчинникова Алина Сергеевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Пашалы Нурджан Азад кызы, студент 4-го курса ОП бакалавриата МНиО «Азербайджанский государственный педагогический университет», г. Баку, Азербайджан

Перекотин Андрей Олегович, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»,г. Горловка, Россия

Петренко Амина Ильхамовна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Пиорунская Анна Александровна, студент ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

Полякова Яна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Погорелко Ирина Сергеевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Платонова Мария Станиславовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Погромская Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Подставная Алина Александровна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Попова Оксана Александровна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

Пыхина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», г. Нижний Новгород, Россия

Самарханова Юлия Алексеевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Рассадина Елизавета Андреевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Рочняк Елена Владимировна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ревук Елизавета Андреевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ревягина Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», г. Нижний Новгород, Россия

Рудковская Инесса Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Русавская Полина Евгениевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Тихоненков Николай Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия

Рупцова Евгения Алексеевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Самойленко Виктория Олеговна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Самчук Максим Александрович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» г. Горловка, Россия

Середа Ника Руслановна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Скрипник Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры» г. Хабаровск, Россия

Соловцова Елена Валериевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Солтус Светлана Дмитриевна, студент ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», преподаватель русского языка и литературы ГАПОУ «Оренбургский учетно-финансовый техникум», г. Оренбург, Россия

Тараненко Наталья Сергеевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Тихненко Оксана Борисовна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Ткачева Анастасия Руслановна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Тонконогов Евгений Вадимович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» г. Горловка, Россия

Тонкошкур Кристина Александровна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Фрольцов Артем Викторович, аспирант кафедры социально-культурной деятельности и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», г. Орел, Россия

Черкасова Анастасия Максимовна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Шадрина Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, директор БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж», г. Орел, Россия

Шведчикова Мария Андреевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Шедина Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры инновационных образовательных технологий, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры», г. Хабаровск, Россия

Фадеева Дарья Дмитриевна, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Федотов Вадим Романович, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Филатова Виктория Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Фоменко Диана Сергеевна, студент 2-го курса ОП Магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Хмельницкая Юлия Владимировна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Хорьяков Святослав Владимирович, преподаватель кафедры физического воспитания и охраны здоровья ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Чмулева Анастасия Сергеевна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Шабанова Виктория Олеговна, студент 3-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Шарипова Шахло Садуллаевна, PhD доктор философии педагогических наук, доцент, начальник отдела контроля качества и выполнения учебной нагрузки филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Ташкент, Узбекистан

Швец Аида Элмидаровна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Шинкарев Сергей Дмитриевич, студент 2-го курса ОП магистратуры ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Щербакова Оксана Георгиевна, старший преподаватель, и. о. декана филологического факультета ФГБОУ «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

Щербина Валерия Юрьевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Эрдман Анастасия Владимировна, студент ОП магистратуры УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», социальный педагог ГУО «Гимназия № 28 им. Владимира Короткевича г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

Ющенко Захар Дмитриевич, аспирант факультета педагогики АНО ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, Россия

Яловенко Анастасия Витальевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

Яровая Лада Дмитриевна, студент 4-го курса ОП бакалавриата ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка, Россия

СОДЕРЖАНИЕ

ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Акимов Артур Сергеевич
КРИЗИС ЦЕННОСТЕЙ КАК ПОЧВА ДЛЯ БУЛЛИНГА 3

Ахмедова Сабина Вугар кызы
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 8

Захаренко Анастасия Сергеевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 18

Зяблова Елена Юрьевна
Скрипник Галина Михайловна
Шедина Светлана Васильевна
МЕЖДУНАРОДНОЕ МОЛОДЕЖНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ОБРАЗА ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ОПЫТ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА 22

Кошевая Мария Игоревна
СЕМЕЙНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ 30

Попова Анастасия Александровна
СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОСТИ 35

Ревягина Татьяна Алексеевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: СУЩНОСТЬ, МЕХАНИЗМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ 40

Рудковская Инесса Валериевна
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ 49

Фоменко Диана Сергеевна
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ 58

Хорьяков Святослав Владимирович
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОДВИГА У СТУДЕНТОВ_ВО ВНЕАУДИТОРНОЕ ВРЕМЯ 64

Абашина Анна Дмитриевна
Бондарева Татьяна Владимировна
Шарипова Шахло Садуллаевна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 72

Амелина Ольга Юрьевна
КРОСС-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДИЗАЙНЕРОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ 79

Арутюнян Стелла Борисовна
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ МУЛЬТИМЕДИА 87
Байрамова Гюнай Гюндюз кызы,
Гулиев Руслан Натиг
ВЛИЯНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НА МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ 92
Батюк Виктория Владимировна
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ 103
Бевз Даниил Александрович
СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ПЛАНИРУЕМЫХ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» 107
Бондаренко Александра Олеговна
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 117
Гаспарян Валерия Романовна
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ 121
Евтихов Эдуард Денисович
Картавцева Антонина Павловна
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 127
Ибрагимов Раван Гасан оглу
ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕХАНИЗМОВ ШИФРОВАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ СЕТЕВЫМ АТАКАМ 132
Даниил Владимирович Каваляускас
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 142
Кузнецова Юлия Вячеславовна
БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДО СОТРУДНИЧЕСТВА 147
Литвинова Диана Александровна
ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ: ЭТАПЫ, МЕТОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ 150

Литовченко Владислава Руслановна
ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ 154
Лозбинев Даниил Дмитриевич
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ 161
Науменко Виктория Валентиновна
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 170
Овчинникова Алина Сергеевна
ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ПРОЗЫ О ДОНБАССЕ КОНЦА XIX-НАЧ. XX ВЕКОВ 174
Перекотин Андрей Олегович
Картавцева Антонина Павловна
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 179
Платонова Мария Станиславовна
СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ 186
Подставная Алина Александровна
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ 191
Ревук Елизавета Андреевна
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 195
Рупцова Евгения Алексеевна
МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 10-11 КЛАССАХ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ 200
Самойленко Виктория Олеговна
РОЛЬ И МЕСТО ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 204
Середа Ника Руслановна
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 208
Солтус Светлана Дмитриевна
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ: ОБНОВЛЕННЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ 217

Тихненко Оксана Борисовна
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ 225
Ткачева Анастасия Руслановна
К ВОПРОСУ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС» В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 237
Фадеева Дарья Дмитриевна
КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 241
Федотов Вадим Романович
ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 247
Хмельницкая Юлия Владимировна
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ 257
Чмулева Анастасия Сергеевна
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МЕДИАРЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 261
Швец Аида Элмидаровна
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ 266
Щербакова Оксана Георгиевна
Вараксина Виктория Денисовна
ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО МЕДИА-ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ФУД-БЛОГОВ) В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД 270
Щербакова Оксана Георгиевна
Кольченко Анастасия Владимировна
НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ МЕДИАДИСКУРС: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИИ И ЭВОЛЮЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 274
Яловенко Анастасия Витальевна
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ УЧЕНИКОВ 282
Яровая Лада Дмитриевна
К ВОПРОСУ О ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 286

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Алехина Валерия Александровна
Алфимов Валентин Николаевич
РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ 295
Гринева Елена Александровна
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 299
Дербенева Лидия Викторовна
ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ 310
Долгая Александра Алексеевна
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 317
Доценко Анна Васильевна
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 320
Зябрева Светлана Эдуардовна
Погромская Анна Ивановна
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ГЛАЗАМИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 331
Иликова Рабият Исмаил кызы
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ АЗЕРБАЙДЖАНА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 337
Испирь Елизавета Юрьевна
ПАТРИОТИЗМ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 346
Картавцева Антонина Павловна
Давыдов Александр Евгеньевич
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 350
Машкина Наталья Васильевна
КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 360

Попова Оксана Александровна
УРОКИ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ 368
Пыхина Наталья Владимировна
ОЛИМПИАДА КАК ФОРМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ 373
Самарханова Юлия Алексеевна
ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 380

НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бабенко Алексей Юрьевич
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ 384
Боброва Мария Юрьевна
ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО 388
Бражник Евгения Ивановна
НАСЛЕДИЕ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ КОНЦА XX ВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ 393
Вагабова Тамилла Ахмед кызы
НАСЛЕДИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ПЕДАГОГОВ-КЛАССИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: СУЛЕЙМАН САНИ АХУНДОВ И ШАФИГА ЭФЕНДИЗАДЕ 400
Гончаренко Татьяна Романовна
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 409
Карабут Виталия Григорьевна
ВОСПИТАНИЕ СЕРДЦА И РАЗУМА: ВЗГЛЯД КЛАССИКОВ ПЕДАГОГИКИ НА СЕМЬЮ КАК ПЕРВИЧНУЮ ШКОЛУ ЧЕЛОВЕКА 412
Котюргина Елена Анатольевна
УРОК ИСТОРИИ ПО В. Ф. ШАТАЛОВУ В ГОД НАРОДНОГО ЕДИНСТВА: ОТКРЫВАЯ НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ПОНИМАНИЯ 415
Маматов Лев Михайлович
ПРОБЛЕМА ДИСЦИПЛИНЫ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ 419
Мамедова Ирана Октай кызы
МИРВАРИД ДИЛЬБАЗИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ, НАСТАВНИЧЕСТВО И НОВАТОРСТВО В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 423

Мохомор Виктория Валериевна
КОЛЛЕКТИВ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А. С. МАКАРЕНКО 431
Наталуха Валентин Вадимович
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 435
Пашалы Нурджан Азад кызы
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ КЛАССИКОВ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 439
Петренко Амина Ильхамовна
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ 449
Тонконогов Евгений Вадимович
ДИСЦИПЛИНА БЕЗ ПРИНУЖДЕНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ А. С. МАКАРЕНКО 454
Шинкарев Сергей Дмитриевич
Алфимов Валентин Николаевич
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК В. Ф. ШАТАЛОВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ДГПУ ИМ. В. ШАТАЛОВА 458

РОЛЬ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Алиева Алия али кызы
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 462
Ализаде Джамиля Элтон кызы
РОЛЬ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 470
Будякова Лилия Витальевна
Шадрина Людмила Ивановна
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ 476
Диброва Евгения Сергеевна
Алфимов Валентин Николаевич
НАСТАВНИЧЕСТВО В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ФАКТОР РАСКРЫТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ 480

Емельяненко Ярослава Вячеславовна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ 488
Курагина Галина Салихьяновна
Вавилова Анастасия Александровна
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПО) 493
Курасова Людмила Валериевна
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 503
Ливчикова Анна Викторовна
РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 512
Тараненко Наталья Сергеевна
Алфимов Дмитрий Валентинович
ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ИМИДЖ ЛИДЕРА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ: НАУЧНЫЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ 516
Филатова Виктория Алексеевна
ПЕДАГОГ КАК ПОСРЕДНИК МЕЖДУ СЕМЬЕЙ И ШКОЛОЙ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Н. ОГНЕВА «ДНЕВНИК КОСТИ РЯБЦЕВА» 524
Шабанова Виктория Олеговна
ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 535
Щербакова Оксана Георгиевна
ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ВОСПИТАНИЯ В АРСЕНАЛЕ НАСТАВНИКА СТУДЕНЧЕСКОГО КИНОКЛУБА 541

ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Гришина Юлия Викторовна
ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ 549
Иванникова Алина Максимовна
Диброва Евгения Сергеевна
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 557

Лукина Людмила Евгеньевна
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ 562

Носова Елена Адамовна

Марковская Полина Сергеевна
ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ 570

Фрольцов Артем Викторович
ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ И РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ 577

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИЧЕСКОЙ, СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Алфимов Дмитрий Валентинович
РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНО-СЕМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА 586

Бабаева Фирангиз Эмин кызы
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 596

Бурдело Александр Александрович
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 603

Дежурова Дарья Александровна
ОТ ПРОСМОТРА К ДИАЛОГУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБСУЖДЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ 607

Заломай Диана Викторовна
СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 611

Калинина Евгения Сергеевна
ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 615

Корчак Анна Юрьевна
Алфимов Дмитрий Валентинович
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 624
Кутахина Оксана Александровна
МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ 629
Лобанова Ангелина Вячеславовна
РОЛЬ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА 639
Мильберг Анжелика Артемовна
СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КИБЕРСПОРТА 646
Носова Елена Адамовна
Борис Диана Александровна
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 655
Пиорунская Анна Александровна
ФЕНОМЕН ФЛЕЙМИНГА В ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ: РИСКИ И ПРОФИЛАКТИКА 661
Погорелко Ирина Сергеевна
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 666
Самчук Максим Александрович
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПРИОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ К КУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ 671
Соловцова Елена Валериевна
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 679
Черкасова Анастасия Максимовна
УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЛОЧЕННОСТИ 683
Шведчикова Мария Андреевна
ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ И РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОМАНДНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 686

Ющенко Захар Дмитриевич
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 693

ОПЫТ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ И ВОЖАТСКИХ ПРАКТИК, ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Алфимов Валентин Николаевич
КОНСТРУКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО УНИВЕРСИТЕТА И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВОСПИТАНИИ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ 703
Алфимов Валентин Николаевич
Алфимов Дмитрий Валентинович
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ 712
Баштанникова Татьяна Валериевна
ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИШКОЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ: ОПЫТ ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ 721
Гайдаржиева Екатерина Александровна
ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ С ООП 728
Гайдаш Александр Алексеевич
ВОЖАТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 740
Колоколова Анастасия Олеговна
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ 749
Кочетов Илья Андреевич
СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД: АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ 755
Лавроненко Дарья Николаевна
НАПАРНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ВОЖАТЫХ И УЛУЧШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КЛИМАТА В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ 763
Леонтьева Мария Ивановна
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КРУЖКИ И КЛУБЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 766

Медведев Никита Сергеевич
КАРТА ОДАРЕННОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 771

Полякова Яна Викторовна
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ (НА ПРИМЕРЕ НОРВЕГИИ) 775

Русавская Полина Евгениевна
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 783

Тихоненков Николай Иванович
СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И ПРОФИЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ 786

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Ащеулова Анна Владимировна
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ МАШИНОСТРОЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ 795

Велиева Замина Алтай кызы,

Мамедзаде Исмаил Гусейн оглу
ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ 804

Гамбаль Ольга Александровна
РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ 814

Зогова Ксения Сироджевна

Королев Марк Евгеньевич
ЦИФРОВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 822

Ибрагимли Фахрия Азад кызы
ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ 830

Калуга Татьяна Александровна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 839

Каунова Карина Юрьевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ДЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ХИМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 845
Коновалова Ксения Владимировна
ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ОТВЕТ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ 852
Королёв Марк Евгеньевич
Бояринцева Элина Алексеевна
ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ 856
Краснобаева-Черная Жанна Владимировна
ДИСЦИПЛИНА «ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ 866
Куркчи Елизавета Константиновна
ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ И ГИБКИЕ ЦИФРОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ 871
Мамедова Нармина Эльдар кызы
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 879
Рассадина Елизавета Андреевна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 888
Рочняк Елена Владимировна
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВЕТЕРАНОВ И УЧАСТНИКОВ СВО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМ 892
Тонкошкур Кристина Александровна
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 899
Щербина Валерия Юрьевна
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 906
Эрдман Анастасия Владимировна
МОСТ МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: КЕЙС СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «КИБЕРЩИТ» 914

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 924

Научное издание

ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СТУДЕНТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Материалы XI Международной
научно-практической интернет-конференции
«Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры
студентов нового поколения»

Главный редактор:
Зябрева Светлана Эдуардовна

Технический редактор:
Н. А. Сытник
Компьютерная вёрстка и макетирование:
Е .Д. Цимовская
Корректор:
Е. А. Мальцев

За достоверность представленной информации и ссылок ответственность несут авторы



Подписано к изданию 30.04.2026 г.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл.-печ. л. – 41,24. Уч.-изд. л. – 57,12.
Усл.-изд. л. – 53,12.
Тираж 300 экз. Зак. № 148.

Издательство МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, г. Москва
Издательство ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25