

ДОНЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. ШАТАЛОВА

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 29 / 2025



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого
государственного педагогического
университета им. В. Шаталова»**

(серия «Педагогика»)

Выпуск № 29

Горловка
2025

16+

Учредитель:

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

Журнал основан в 2024 году.
Выходит 4 раза в год.
Издается в сериях.

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

ISSN 3033-6953

Все права защищены.
Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова». При полной или частичной перепечатке материалов ссылка на научный журнал «Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова» обязательна. Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.
Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (протокол № 3 от 30.10.2025 г.)

Редакционная коллегия

Алфимов В. Н. — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник народного образования, академик Международной академии наук педагогического образования (РФ), профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); главный редактор;

Алфимов Д. В. — доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (РФ), профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); редактор серии «Педагогика»;

Андреева И. А. — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Донецкий педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); редактор серии «Психология»;

Евсюкова Н. В. — кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); редактор серии «История»;

Рочняк Е. В. — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); редактор серии «Философия»;

Васягина Н. Н. — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ);

Выборнов А. А. — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и археологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ);

Герасименко И. А. — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и общего языкознания, проректор по научной работе и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ);

Горбунова Н. В. — доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО отделения философии образования и теоретической педагогики, директор гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта, РФ);

Дербенёва Л. В. — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировой литературы и сравнительного литературоведения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ);

Дзундза А. И. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории упругости и вычислительной математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ);

Кочетова С. А. — доктор филологических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ);

Красношлыкова О. Г. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ);

Москалёва Л. Ю. — доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (г. Мелитополь, РФ);

Осипцов А. В. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, спорта и здоровья человека ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (г. Бердянск, РФ);

Полякова Я. В. — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, РФ); ответственный секретарь;

Репринцев А. В. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, РФ);

Фунтикова Н. В. — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой индустриально-педагогической подготовки ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, РФ).

Содержание

Теория и методика обучения и воспитания

Алфимов Д. В. РОЛЬ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ВОЖАТОГО В УПРАВЛЕНИИ ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	7
Данильченко С. В. СМОТР-КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	19
Ткачев В. И. ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АЛЕКСАНДРА ГРИНА	26

Управление образованием и образовательными организациями

Гамбаль О. А. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОЛЛЕДЖАХ РОССИИ	31
Гром Е. А. ДОНЕЦКАЯ НАРОДНАЯ РЕСПУБЛИКА В СОСТАВЕ РОССИИ: ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	38

Инновационные педагогические системы поддержки одаренных детей и молодёжи

Алфимов В. Н. КУЛЬТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА	49
Кочетова С. А. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ. НОВЕЙШИЙ ПЕРИОД: 2023-2025 гг.	55

Компаративные педагогические и психологические исследования

Алфимов В. Н., Диброва Е. С. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	70
Горбылева Е. В. МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В ИНДИИ И МЕТОДЫ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ	78
Куркчи Е. К. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СФЕРЕ НАУЧНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ	86
Полякова Я. В. РОЛЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ	98
Хорьяков С. В. СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В РОССИИ И СТРАНАХ СНГ	108

Проблемы высшего педагогического и дополнительного образования

<i>Жидких Т. Н., Киосева Е. В.</i> ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ОРДИНАТОРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА	114
<i>Затейщикова В. А.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В ОЛИМПИАДНОМ ДВИЖЕНИИ	119
<i>Зогова К. С.</i> ОТ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЦИФРОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ: НОВАЯ ПАРАДИГМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	125
<i>Каверина О. Г., Приходченко Е. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ – ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	134
<i>Лавриненко И. Ю.</i> К ВОПРОСУ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОМСКИХ ВУЗОВ	139
<i>Логина А. Н.</i> ФУНКЦИОНАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	149
<i>Никулин К. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ АШБЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗО И РИСУНКА	156
<i>Пасечникова Л. П.</i> ИНДИВИДУАЛЬНОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	169
<i>Сипачева Е. В.</i> ОНЛАЙН-ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	175

***Теория и методика обучения и
воспитания***

УДК 371.1

ORCID 0009-0000-8150-1154

**РОЛЬ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ВОЖАТОГО В УПРАВЛЕНИИ
ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

Алфимов Дмитрий Валентинович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: alfimov_dmitrii@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния лидерских качеств вожатого на управление временным детским коллективом. Подчеркивается значимость лидерства как условия эффективной организации, сплочения и развития группы детей в ограниченные временные сроки. Автор акцентирует внимание на пяти компонентах управления временным детским коллективом и выделяет ключевые лидерские качества, необходимые вожатому для данного процесса: коммуникабельность, умение убеждать, требовательность, стрессоустойчивость, ответственность и организаторские способности. Раскрывается содержание каждого лидерского качества и приводится обоснование его значимости для эффективного управления временным детским коллективом. Автор приходит к выводу, что наличие у вожатого развитого лидерского потенциала значительно повышает результативность воспитательной деятельности.

Ключевые слова: вожатый, временный детский коллектив, компоненты управления, лидерство, лидерские качества.

**THE ROLE OF LEADERSHIP QUALITIES OF A COUNSELOR IN MANAGING A
TEMPORARY CHILDREN'S TEAM**

Alfimov Dmitry Valentinovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of FSBE HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, Russian Federation, e-mail: alfimov_dmitrii@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of the influence of the leadership qualities of a camp counselor on the management of a temporary children's group. The importance of leadership as a condition for the effective organization, cohesion and development of a group of children in a limited time frame is emphasized. The author focuses on five components of managing a temporary children's group and identifies the key leadership qualities necessary for a camp counselor for this process: communication skills, the ability to persuade, exactingness, stress resistance, responsibility and organizational skills. The content of each leadership quality is revealed and the rationale for its importance for the effective management of a temporary children's group is given. The author concludes that the presence of a developed leadership potential in a camp counselor significantly increases the effectiveness of educational activities.

Keywords: counselor, temporary children's group, management components, leadership, leadership qualities.

Исследование проведено в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024032700270-0-6.1.1) по теме «Подготовка и профессиональное развитие вожатого».

Временные детские коллективы, такие как отряды в летних лагерях, центрах или тематических образовательных программах, представляют собой уникальную форму организации социального взаимодействия. Вожатый играет ключевую роль в управлении временным детским коллективом, обеспечивая организацию, сплочение и адаптацию участников. Он выступает связующим звеном между детьми и администрацией, способствуя эффективной коммуникации и решению возникающих вопросов. Через личный пример и целенаправленную деятельность вожатый формирует позитивную атмосферу и поддерживает дисциплину в группе. Он также отвечает за реализацию воспитательных задач, направленных на развитие социальных навыков и ценностных ориентаций у детей. В условиях временного коллектива вожатый становится значимой фигурой, способной быстро сформировать устойчивую структуру взаимодействия и сотрудничества.

Лидерские качества являются необходимым компонентом профессиональной компетентности вожатого, обеспечивая его эффективность в управлении детским коллективом. Умение вдохновлять, организовывать и направлять детей позволяет вожатому выполнять как воспитательные, так и коммуникативные функции. Авторитет вожатого, основанный на лидерских качествах, облегчает процесс принятия решений. Таким образом, наличие развитых лидерских качеств у вожатого существенно повышает результативность временного педагогического взаимодействия.

Лидерство вожатого выступает в качестве элемента организации совместной деятельности и управления в системе межличностных отношений. Феномен лидерства личности в условиях группы (коллектива) является результатом действия комплекса факторов как объективно-ситуационных (цели и задачи группы в конкретной ситуации), так и субъективных, личностных и социально-психологических (интересы и потребности, индивидуально-типологические особенности и ценностные ориентации контактной группы). Эти факторы объективно и субъективно обуславливают собой действия лидера как инициатора и организатора групповой деятельности и взаимодействия [3, с. 13].

Феномен лидерства изучается как зарубежными, так и отечественными исследователями в области психологии, педагогики, политологии и других наук. Методологические и теоретические основы проблемы лидерства были сформулированы в работах российских ученых: И. П. Волкова, Е. М. Дубровской, Н. С. Жеребовой, Ю. Н. Емельянова, А. А. Ершова,

Р. Л. Кричевского, Е. С. Кузьмина, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, М. М. Рыжак, В. В. Шпалинского, Е. А. Яблоковой и др.

Проблемы формирования и развития лидерских качеств у детей и молодежи рассматривались рядом ученых: Т. Е. Вежевич, В. Г. Горчаковой, А. Мурашовым, И. В. Песковой, Е. В. Цикаришвили, Е. Г. Врублевской, С. Шориной и др.

Особенности профессионального лидерства и лидерства в учебной группе исследовались Н. В. Голубевой, Н. С. Жеребовой, А. Н. Жмыриковым, Б. И. Кретовым, Е. С. Кузьминым, Б. Д. Парыгиным и др.

Однако в научной литературе недостаточно внимания уделяется комплексному анализу того, какие именно лидерские качества необходимы вожатому для эффективного управления временным детским коллективом.

Целью статьи является рассмотрение основных компонентов управления временным детским коллективом и определение ключевых лидерских качеств вожатого необходимых для эффективного управления группой.

Согласно положениям профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)», деятельность вожатого включает выполнение следующих трудовых действий: планирование деятельности временного детского коллектива, сопровождение временного детского коллектива, проведение мероприятий, решение спорных вопросы и т.д. Это говорит о том, что вожатый должен обладать не только профессиональными знаниями в области педагогики и психологии, но и уметь управлять временным детским коллективом. Управление временным детским коллективом связано прежде всего с организацией, координацией и руководством деятельностью детей в условиях временного пребывания. В этой ситуации вожатый должен обеспечить не только досуговую занятость, но и воспитательное воздействие на детей в ограниченные временные рамки. Это требует от него чёткого планирования, гибкого подхода и умения быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и особенностям конкретного детского коллектива. Работа с временной группой осложняется тем, что дети, как правило, не знакомы друг с другом и только формируют внутриколлективные отношения. Вожатый в этом случае выступает не просто как организатор, но как лидер, медиатор и координатор.

Процесс управления временным детским коллективом представляет собой целенаправленную, динамичную деятельность по организации, сплочению и развитию группы детей в условиях ограниченного времени, с учетом их индивидуальных особенностей, интересов и быстро меняющейся групповой динамики. В этих условиях необходимо подобрать такие компоненты управления, которые позволили бы эффективно адаптировать методы воспитания, коммуникации и мотивации под конкретный состав группы, обеспечивая ее продуктивное функционирование, развитие позитивного микроклимата и достижение поставленных целей в ограниченные сроки.

Педагогическая практика демонстрирует широкое разнообразие компонентов, задействованных в управлении социальными группами. Н. Д. Никандров выделяет следующие компоненты: целеполагание, планирование, организацию деятельности, мотивацию, контроль, коррекцию [9]. В. А. Сластенин указывает на значимость прогностического, организационно-деятельностного, коммуникативного, контрольно-корректирующего компонентов [8]. Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова подчеркивают роль аналитико-диагностического, целеполагающего, проектировочного, организационно-исполнительского, контрольно-оценочного и корректирующего компонентов [5].

С целью определения основных компонентов управления временным детским коллективом нами был осуществлен анализ ключевых элементов педагогического менеджмента, таких как: целеполагание, планирование, организация деятельности, мотивация, коммуникация, анализ и контроль. Таким образом, компоненты управления временным детским коллективом представляют собой взаимосвязанные элементы педагогической системы, с помощью которых осуществляется планирование, организация, мотивация, контроль и коррекция совместной деятельности и взаимодействия детей в краткосрочном воспитательном процессе.

Рассмотрим содержание и особенности основных компонентов, обеспечивающих результативное управление временным детским коллективом:

Целевой компонент – направлен на формирование целей и задач воспитательной и развивающей деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Он обеспечивает выбор актуальных направлений работы, соответствующих интересам, уровню развития и потребностям детей. Цели включают развитие социальной активности, формирование навыков сотрудничества, самовыражения и ответственности. Задачи конкретизируют действия по созданию условий для личностного развития, организации совместной деятельности и поддержки эмоционального благополучия. Таким образом, целевой компонент определяет стратегические ориентиры, обеспечивающие целостное и эффективное воспитательное воздействие. Роль вожатого при реализации целевого компонента заключается в практической трансляции и адаптации стратегических целей и задач к конкретным условиям детского коллектива. Вожатый выступает как медиатор между замыслами воспитательной программы и реальными потребностями детей, выявляя их интересы, уровень развития и индивидуальные особенности. Он формирует мотивационную среду, направленную на развитие социальной активности, сотрудничества и ответственности у детей.

Содержательный компонент – ориентирован на организацию деятельности, наполненной педагогически значимым и развивающим содержанием. Он включает разработку и реализацию программ смен, тематических мероприятий, образовательных и игровых форм, направленных на социализацию, развитие личности и коллективных навыков. Особое внимание

уделяется выбору тем, актуальных для детей конкретного возраста, а также интеграции культурных, нравственных и познавательных ценностей. В содержательный компонент входят творческие проекты, дискуссии, ролевые игры и другие формы, способствующие активному участию и личностному самоопределению ребёнка. Таким образом, он обеспечивает смысловую основу всей воспитательной работы, направленной на развитие детей в условиях временного коллектива. Роль вожатого при реализации содержательного компонента заключается в наполнении детской деятельности живым, увлекательным и педагогически значимым содержанием. Вожатый разрабатывает и проводит тематические мероприятия, игры, проекты и обсуждения с учётом возрастных и личностных особенностей детей. Он отбирает формы и средства, которые способствуют активному включению каждого ребёнка в коллективную жизнь, стимулируют творчество, самовыражение и развитие нравственных ориентиров. Также вожатый выполняет функцию организатора и фасилитатора образовательного и культурного пространства, в котором ребёнок может реализовать свои интересы и потенциал.

Организационно-деятельностный компонент – направлен на создание чёткой системы организации жизнедеятельности детей в условиях смены. Он включает планирование воспитательных и развивающих мероприятий, распределение ролей между участниками и формирование эффективной структуры коллектива с учетом возрастных и личностных особенностей. Особое внимание уделяется реализации режима дня как основы стабильности, организованности и формирования привычек саморегуляции. Также важной частью компонента является продуманная организация досуга, обеспечивающая разнообразие активностей и удовлетворение потребностей в отдыхе, общении и творчестве. Данный компонент обеспечивает упорядоченность, согласованность действий и целостность функционирования временного детского коллектива. Роль вожатого в реализации данного компонента заключается в обеспечении чёткого и слаженного функционирования всех элементов жизнедеятельности временного детского коллектива. Вожатый осуществляет планирование и координацию мероприятий, контролирует выполнение режима дня, своевременно вносит коррективы в деятельность с учётом динамики группы. Он распределяет роли среди детей, стимулируя их активность, инициативу и чувство ответственности за общее дело. Таким образом, вожатый выступает как организатор, координатор и лидер, обеспечивающий целостность и эффективность коллективной жизни в рамках смены.

Коммуникативный компонент – нацеленный на формирование устойчивой системы межличностного взаимодействия, основанной на уважении, доверии и сотрудничестве. Он предполагает развитие у детей навыков общения, умения слушать, договариваться, выражать эмоции и решать конфликты конструктивным путём. Важной задачей компонента является установление позитивного контакта между вожатым и детьми, что способствует созданию атмосферы психологической безопасности и открытости. Также обеспечивается

взаимодействие с другими специалистами для согласованной работы по сопровождению развития каждого ребёнка. Таким образом, коммуникативный компонент служит основой для формирования сплочённого, эмоционально благополучного и продуктивного детского коллектива. Роль вожатого в реализации коммуникативного компонента заключается в активном формировании и поддержании доверительных, открытых и уважительных взаимоотношений внутри детского коллектива. Вожатый выступает посредником и примером эффективного общения, обучая детей навыкам слушания, аргументированного выражения мнений, эмоционального самовыражения и конструктивного разрешения конфликтов. Он создаёт условия для включения каждого ребёнка в коллективные взаимодействия, способствуя формированию атмосферы психологической безопасности и принятия.

Контрольно-аналитический компонент – обеспечивает систематическое наблюдение за процессами, происходящими в коллективе, с целью отслеживания его динамики и выявления изменений в межличностных отношениях, активности и эмоциональном состоянии детей. Он включает регулярный анализ эффективности проведённых мероприятий, соответствия форм и методов работы возрастным и индивидуальным особенностям участников. На основе собранной информации осуществляется корректировка планов, уточнение задач и адаптация содержания деятельности к актуальным потребностям группы. Важной частью компонента является оценка достигнутых воспитательных и развивающих результатов, как индивидуальных, так и коллективных. Данный компонент играет ключевую роль в обеспечении гибкости, адаптивности и целенаправленности управления временным детским коллективом. Роль вожатого при реализации контрольно-аналитического компонента заключается в регулярном и внимательном наблюдении за развитием детского коллектива и поведением каждого участника. Вожатый фиксирует изменения в уровне сплочённости, активности, настроении и вовлечённости детей, что позволяет оперативно выявлять трудности и ресурсы группы. Он осуществляет анализ результативности проведённых мероприятий, оценивая, насколько они способствуют достижению воспитательных целей и удовлетворяют потребности детей. На основе полученных данных вожатый вносит необходимые изменения в содержание и организацию деятельности, делая её более адресной и эффективной. Вожатый выполняет функцию аналитика и регулятора, обеспечивая гибкость и качество педагогического процесса в условиях временного коллектива.

Таким образом, управление временным детским коллективом является системной и значимой педагогической деятельностью, от которой напрямую зависит успешность всей воспитательной и развивающей работы. Каждый компонент управления – от постановки целей до контроля и анализа, требует активного и профессионального участия вожатого, его умения адаптировать подход к конкретной группе детей, учитывать индивидуальные особенности, а также гибко реагировать на изменения в коллективе. Вожатый должен обладать

не только профессиональными умениями в управлении временным детским коллективом, но и набором лидерских качеств, необходимых для эффективной мотивации детей, организации совместной деятельности, принятия ответственных решений в сложных ситуациях, а также формирования устойчивого авторитета, основанного на уважении и взаимопонимании.

Влияние лидерских качеств на процесс управления группой являлось предметом исследования ряда учёных. Ральф Стогдилл исследовал личностные качества лидеров и пришёл к выводу, что наличие определённых качеств (например, уверенности, инициативности, ответственности) не гарантирует лидерства, если они не соответствуют потребностям и ожиданиям группы. Даниэл Гоулман указывал, что для эффективного лидерства необходимы такие качества, как эмпатия, самоконтроль, мотивация и навыки межличностного общения. Питина Т. П. отмечает, что основными лидерскими качествами, которые должны быть присущи вожатому являются: коммуникативные способности, ответственность, активность, настойчивость, выдержка, инициативность, целеустремленность [11].

Актуализация различных лидерских качеств индивида в разнообразных жизненных ситуациях группы обусловлена совокупностью факторов. К ним относятся: характер взаимоотношений между лидером и членами коллектива, специфика поставленной задачи, содержание совместной деятельности, объем формальных полномочий руководителя, уровень зрелости и возрастные особенности участников, стадия развития группы, а также степень совпадения целей и потребностей лидера с целями и потребностями группы [12, с.18].

С целью определения ключевых лидерских качеств необходимых вожатому в управлении временным детским коллективом, нами было проанализировано содержание предложенных компонентов управления на предмет выявления тех аспектов, которые напрямую коррелируют с лидерскими функциями вожатого и отражают его роль как организатора, координатора и вдохновителя временного коллектива. По итогам анализа были выделены наиболее значимые лидерские качества: коммуникабельность, умение убеждать, требовательность, стрессоустойчивость, ответственность, организаторские способности.

Коммуникабельность представляет собой одну из ключевых характеристик межличностного общения, характеризующуюся способностью индивида легко вступать в контакт с окружающими, успешно адаптироваться к различным социальным ситуациям и быстро ориентироваться в коммуникативных ситуациях [1].

Временный детский коллектив формируется на ограниченный срок, и у вожатого нет возможности для длительного взаимодействия с детьми, как это бывает, например, у школьного учителя. В связи с этим особенно важно, чтобы он умел быстро устанавливать контакт с каждым ребёнком, проявляя открытость, доброжелательность и искреннюю заинтересованность. Именно

коммуникабельность позволяет водителю завоевать доверие детей, создать атмосферу психологического комфорта и чувства безопасности.

Деятельность водителя при этом тесно связана с постоянным взаимодействием: он организует и координирует коллективную деятельность, объясняет задания, вдохновляет, обсуждает итоги, мотивирует к участию. Без развитых коммуникативных навыков невозможно чётко доносить информацию, управлять динамикой группы, предотвращать недопонимания и конфликты.

Коммуникабельность также предполагает гибкость и умение находить индивидуальный подход к каждому ребёнку – будь то интроверт или экстраверт, активный или застенчивый, младший или старший по возрасту. Особенно это важно в неоднородных по составу группах, где каждому участнику важно чувствовать себя значимым и принятым.

Наконец, открытое общение, совместное обсуждение и принятие решений способствуют сплочению детского коллектива.

Умение убеждать – это одно из важных лидерских качеств водителя, которое связано со способностью эффективно доносить свои идеи и мнения, чтобы повлиять на решения и поведение других людей. Умение убеждать – это умение заставить другого человека убедить самого себя [10, с.64].

Для водителя, работающего с временным детским коллективом, умение убеждать является особенно значимым лидерским качеством. Оно позволяет эффективно управлять группой без применения давления и конфликтов, что особенно важно в условиях ограниченного времени.

В отличие от школьной среды, где авторитет взрослого опирается на систему правил и дисциплинарных механизмов, у водителя нет возможности выстраивать отношения с детьми на основе формальной власти. Поэтому его задача – вдохновлять детей на участие в коллективной жизни, соблюдение режима и выполнение поручений через аргументацию, демонстрацию пользы, эмоциональное вовлечение и создание позитивной атмосферы.

Особенно это важно в ситуациях, когда дети не проявляют заинтересованности или даже сопротивляются предлагаемой деятельности. Убеждение в таком случае становится инструментом мягкого влияния: водитель не приказывает и не наказывает, а объясняет, предлагает и вовлекает. Это способствует формированию у детей внутренней мотивации и осознанного отношения к коллективным нормам.

Умение убеждать позволяет водителю избегать конфронтации в ситуациях разногласий, проявлений упрямства или отказа от участия. Вместо давления он может спокойно объяснить последствия поведения, предложить альтернативы, которые дети воспринимают как разумные и справедливые. Такой подход способствует доверию и уважению к взрослому.

Настоящий авторитет убеждающего водителя основывается не на его должности, а на личных качествах – умении ясно выражать мысли, демонстрировать уверенность, последовательность и искренность. Дети тянутся к такому лидеру, воспринимают его слова всерьёз и подражают ему. Это

особенно важно при работе с возрастными группами, склонными к сомнению, критике и проверке границ.

Одним из значимых качеств лидера-вожатого является требовательность. Требование – это необходимое условие нормального функционирования системы обучения, выступающее важнейшим инструментом формирования личности и обеспечивающее достижение качественных изменений в знаниях, умениях и мировоззрении ребёнка [6, с.123].

В условиях временного пребывания в лагере или другом детском сообществе дети лишены привычной системы внешнего контроля, характерной для семьи или школы. Это создаёт особую управленческую задачу для вожатого: за короткий срок ему необходимо обозначить чёткие правила, которые будут приняты и соблюдаться всеми участниками группы. В этой ситуации требовательность становится ключевым качеством, позволяющим обеспечить предсказуемость, безопасность и организованность коллективного взаимодействия.

Требовательность помогает вожатому удерживать баланс между доброжелательностью и необходимым уровнем контроля. Важно, чтобы дети воспринимали правила не как произвольные указания взрослого, а как устойчивую систему, необходимую для эффективного существования группы. Последовательность и настойчивость вожатого в соблюдении норм формируют уважение и доверие, способствуют снижению конфликтности и укреплению дисциплины.

Настойчивость вожатого в вопросах соблюдения распорядка, выполнения поручений и участия в коллективной жизни способствует развитию у детей чувства ответственности и самодисциплины. В этом контексте требовательность перестаёт быть формой внешнего давления и становится важной частью воспитательного процесса. Ребёнок осознаёт значимость своего вклада и старается соответствовать ожиданиям группы и лидера.

Требовательность помогает выстроить структуру дня: дети вовремя собираются, уважают регламент, соблюдают дисциплину и не мешают проведению мероприятий. Это делает деятельность группы осмысленной и результативной.

Наконец, требовательный вожатый, который сам неукоснительно следует установленным правилам, становится примером для детей, достойным для подражания. Дети видят, что требования не противоречат поведению самого лидера, что усиливает его авторитет и способствует принятию установленных норм.

Стрессоустойчивость для вожатого крайне велика, так как работа вожатого связана с высоким уровнем стресса, возникающим вследствие особенностей профессии: многозадачность, непредсказуемость поведения детей, частые конфликты, ограниченность ресурсов и временные ограничения.

Стрессоустойчивость является одной из характеристик педагога, которая обеспечивает выполнение решения профессиональных задач без ущерба для здоровья и качества деятельности [2, с.10].

Работа вожатого требует постоянного взаимодействия с детьми, различающимися по возрасту, характеру и уровню воспитанности. В условиях временного детского коллектива часто возникают резкие колебания эмоционального фона, внезапные конфликты, дисциплинарные нарушения, а также значительные перегрузки по времени и обязанностям. В таких обстоятельствах ключевым качеством становится стрессоустойчивость, позволяющая вожатому сохранять самообладание и действовать рационально, не поддаваясь панике, раздражению или эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное состояние вожатого напрямую влияет на атмосферу в группе. Если взрослый демонстрирует тревожность, раздражённость или нестабильность, это передаётся детям, провоцируя рост напряжённости и снижение уровня доверия. Напротив, вожатый, обладающий внутренним спокойствием, способностью к саморегуляции и взвешенному реагированию даже в сложных ситуациях, формирует в группе атмосферу уверенности, стабильности и эмоциональной безопасности.

В работе с детьми вожатый неизбежно сталкивается с конфликтами между участниками коллектива, претензиями со стороны родителей, техническими неполадками, форс-мажорными обстоятельствами. Только стрессоустойчивый специалист способен адекватно оценивать ситуацию, предотвращать её эскалацию и находить конструктивные решения, при этом сохраняя доверие как со стороны детей, так и со стороны коллег.

Кроме того, профессиональная деятельность вожатого предполагает интенсивный режим: насыщенный график, большое количество организационных и педагогических задач, постоянная эмоциональная вовлечённость. В таких условиях стрессоустойчивость становится фактором устойчивой работоспособности, позволяющим сохранять инициативность, продуктивность и доброжелательное отношение к воспитанникам на протяжении всей смены.

Вожатый выполняет не только роль организатора, но и роль эмоциональной опоры для детей. В стрессовых ситуациях, при возникновении межличностных конфликтов, страхе перед новой средой, тоске по дому, дети нуждаются в поддержке взрослого. Лишь стрессоустойчивый вожатый способен принять их эмоции с пониманием, не теряя при этом контроля над ситуацией, и предложить разумное решение.

Ответственность занимает особое место среди лидерских характеристик вожатого, так как оно определяет его способность эффективно выполнять обязанности и оказывать положительное воздействие на детский коллектив.

Ответственность является не изолированным свойством личности, а взаимосвязана с такими личностными особенностями, как самостоятельность, уверенность, локус контроля, притязания, мотивация достижения и

удовлетворенность, которые, интегрируясь в ответственность, придают ей разное качество у разных типов и одновременно являются личностными условиями реализации ответственного поведения [7, с. 23].

Ответственный вожатый не просто осознаёт свою роль, но и действует с пониманием того, что на нём лежит ответственность за безопасность, развитие и эмоциональное состояние детей. Он заранее продумывает возможные риски, соблюдает установленные регламенты, учитывает индивидуальные особенности каждого ребёнка. Такой подход формирует доверие как у детей, так и у коллег и родителей, создавая ощущение стабильности и надёжности.

В условиях временного детского коллектива особую значимость приобретает лидер, чьё поведение отличается последовательностью и предсказуемостью. Ответственность позволяет вожатому быть именно таким: он держит слово, не уклоняется от сложных ситуаций и не перекладывает вину на других. Это укрепляет его авторитет и способствует формированию дисциплины без необходимости прибегать к жёсткому контролю или наказаниям.

Каждый день вожатый сталкивается с множеством задач: от распределения обязанностей в группе до разрешения неожиданных конфликтов. Ответственное отношение помогает ему принимать обоснованные решения, учитывать интересы детей и всей группы, сохранять зрелость в эмоционально нагруженных ситуациях.

Более того, вожатый – это не просто организатор детского досуга, а пример взрослого, на которого равняются. Его личная ответственность проявляется в поступках, речи, отношении к делу. Дети наблюдают, как он выполняет обещания, признаёт ошибки, доводит начатое до конца, и начинают воспроизводить это поведение в своей собственной деятельности. Таким образом, ответственность вожатого становится важным инструментом воспитания у детей нравственных и социальных качеств.

Также высокая личная ответственность помогает вожатому эффективно взаимодействовать с командой. Он способен заранее предвидеть возможные сложности, сохраняет конструктивный подход к проблемам, стремится к решению, а не обвинению. Это снижает уровень напряжённости в коллективе, укрепляет профессиональное сотрудничество и делает совместную деятельность более слаженной.

Наконец, ответственное отношение к работе способствует и личной устойчивости вожатого. Понимая свои границы, он умеет планировать время, распределять нагрузку, делегировать задачи и своевременно обращаться за поддержкой. Это снижает риск эмоционального выгорания и повышает эффективность в течение всей смены.

В современных условиях организаторские способности вожатого приобретают особую актуальность, так как позволяют эффективно выстраивать жизнь и деятельность детского коллектива, способствуя достижению воспитательных и образовательных целей.

Под организаторскими способностями понимаются качества личности, которые позволяют эффективно включать людей в определенный вид социальной или профессиональной деятельности, успешно корректировать действия внутри нее, а также изменять деятельность в соответствии с поставленными целями и условиями, в которых она протекает [3, с.10].

Вожатый в своей работе системно организует деятельность, чётко планирует её этапы и выстраивает последовательные шаги для достижения поставленных целей. Он продумывает как собственные действия, так и работу всего детского коллектива, формируя устойчивую и логичную структуру жизни отряда.

Одна из ключевых задач вожатого – грамотное планирование деятельности группы, эффективное распределение ролей между участниками и контроль за выполнением задач. Это позволяет поддерживать порядок, дисциплину и создавать безопасную, стабильную и продуктивную среду. Вожатому при планировании мероприятий необходимо учитывать индивидуальные особенности и интересы каждого ребёнка, вовлекая всех в коллективную деятельность. Он распределяет роли и обязанности так, чтобы каждый мог проявить себя, внести вклад в общее дело, почувствовать свою значимость в команде. Чётко выстроенная структура, заданный ритм и поддержание рабочей атмосферы способствуют активному и осознанному участию всех членов отряда.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что лидерские качества играют для вожатого ключевую роль, поскольку именно они обеспечивают эффективное управление временным детским коллективом. Благодаря развитому лидерскому потенциалу вожатый способен быстро завоевать доверие и уважение детей, создать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества, а также вдохновить группу на активное участие и достижение общих целей. Лидерство помогает вожатому гибко реагировать на возникающие трудности, успешно разрешать конфликты и поддерживать дисциплину без излишнего давления. В итоге, именно через проявление лидерских качеств вожатый формирует безопасную, позитивную и продуктивную среду, способствующую всестороннему развитию и воспитанию детей в условиях временного коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
2. Визитова С. Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология (психологические науки). – М., 2012. – 22 с.
3. Галеева Н. А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – К., 2008. – 23 с.
4. Гапонюк З. Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2008. – 25 с.

5. Давыденко Т. М., Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под. ред. Т. И. Шамовой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986. – 240 с.
7. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: автореф. дис. ... док. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки). – М., 2005. – 48 с.
8. Исаев, Е. Н., Сластенин В. А., Шиянов И. Ф. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
9. Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – (Б-ка учителя и воспитателя). – 144 с.
10. Лохани, Дейв. Искусство убеждения, или как получить то, что хочешь; [пер. с англ. и ред. В. В. Лавриненко]. – Москва : Эксмо, 2007. – 283 с.
11. Питина Т. П. Вожатый - лидер // Народное образование. – 2010. – № 3. – С. 265-267.
12. Угляница Г. В. Формирование лидерских качеств будущего педагога в процессе его социально-профессионального самоопределения: автореф. дис. ... ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2009. – 26 с.

УДК. 377

СМОТР-КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данильченко Светлана Владимировна,
кандидат педагогических наук, заведующий учебно-производственной практикой
ГБПОУ «Донецкий педагогический колледж»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: svtetlanadan@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальности организации конкурсного движения в системе среднего профессионального образования в современных условиях. Представлен опыт организации и проведения профессионального конкурса педагогического мастерства в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Донецкий педагогический колледж».

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональные конкурсы, конкурентоспособность выпускника колледжа.

THE PROFESSIONAL SKILLS CONTEST AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY

Svetlana Vladimirovna Danilchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of educational and industrial practice,
State Budgetary Vocational Educational Institution «Donetsk Pedagogical College»,
Donetsk, DPR, Russian Federation, e-mail: svtetlanadan@yandex.ru

Abstract. The article discusses the relevance of organizing professional skills competitions within the system of secondary vocational education under modern conditions. It presents the experience of organizing and conducting a professional pedagogical skills contest at the State Budgetary Vocational Educational Institution «Donetsk Pedagogical College».

Keywords: vocational education, professional contests, competitiveness of college graduates.

Учитель и ученик растут вместе.

Конфуций

Раскрытие интеллектуальных и творческих возможностей личности является одной из целей новых стандартов в образовании. И это становится осуществимо через участие в конкурсных и олимпиадных движениях разного уровня проведения, сложности заданий. На современном этапе развития общества как никогда возросла социальная потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях, потребность в творческой активности специалиста и развитом мышлении, в умении конструировать, оценивать, рационализировать, то есть целью развития образования на ближайшее будущее является создание условий для обеспечения конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений в условиях цифровой экономики [5, с.20].

Конкурсы в системе деятельностно организованного образования, и в частности, конкурсы профессионального мастерства, представляют собой особый вид деятельности, в рамках которой, студенты самостоятельно (в некоторых случаях, при регламентированной консультационной поддержке педагогов) выполняют действия, завершающиеся неким очевидным измеримым результатом, соотносимым с нормой подобных результатов в соответствующей сфере реальной профессиональной деятельности [3, с.17]. Педагог занимает позицию организатора и эксперта, определяющего соответствие полученного результата норме, но, кроме этого, он, как уже было сказано, в ряде случаев выполняет роль консультанта и навигатора, а также – организатора рефлексии результатов соревнования и проектирования студентами шагов по дальнейшему совершенствованию этих результатов. Такого вида конкурсы, на наш взгляд, позволяют систематизировать, обобщить полученные знания, умения, навыки, развивать творческие способности студентов, демонстрировать приобретенные способности, получать обратную связь о своей успешности [2].

В последние годы в России активное внимание сосредоточено на реформировании системы образования, особенно среднего профессионального. Потребность в квалифицированных специалистах в разных отраслях экономики подчеркивает важность качественного обучения. В связи с этим Всероссийское чемпионатное движение «Профессионалы» – это основной игрок, способствующий не только повышению стандартов обучения, но и внедрению инновационных подходов в развитии всей системы среднего профессионального образования.

Одним из главных достижений чемпионата является внедрение и популяризация профессиональных стандартов, которые учитывают современные требования и тенденции. Участие в чемпионате позволяет молодым специалистам ознакомиться с актуальными навыками, стандартизированными по всей стране, что значительно повышает качество образования в целом.

В государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Донецкий педагогический колледж» (далее – колледж) на протяжении многих лет проводится внутренний смотр-конкурс по педагогической практике «Профессией своей горжусь» среди студентов. Данный смотр-конкурс организуется и проводится в соответствии со следующими документами:

- планом работы колледжа на учебный год;
- Положением о смотре-конкурсе (утверждено Приказом по колледжу от 02.09.2024 № 535), которое определяет статус, цели, задачи, правила и процедуры организации и проведения смотра-конкурса;
- планами проведения тематических дней предметно-цикловых комиссий психолого-педагогических дисциплин и дисциплин дошкольного образования.

Смотр-конкурс проводится в рамках федерального проекта «Профессионалитет (кадры для экономического роста)» национального проекта «Образование», а с 2025 года входит в состав национального проекта «Молодёжь и дети».

Проведение Смотра-конкурса направлено на достижение национальной цели развития Российской Федерации до 2030 года, определенной подпунктом Б пункта 1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»: «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» и соответствующего целевого показателя «Увеличение к 2030 году доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание, не менее чем до 75 процентов. Обеспечение функционирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся» [1].

Основная цель проведения данного смотра-конкурса сосредоточена в самой форме его проведения: выявления и поддержки талантливых студентов в колледже, формирования у них ориентации на профессиональный рост, повышения престижа педагогической профессии и создания условий для раскрытия профессионально-творческого потенциала студентов. К участию в Смотре-конкурсе допускаются студенты групп 3-го курса, обучающиеся по очной форме педагогических специальностей, реализуемых в колледже. Выдвижение кандидатов для участия в Смотре-конкурсе может осуществляться: учебной группой, предметно-цикловой комиссией, посредством самовыдвижения, на основании рекомендаций преподавателей, классного руководителя, руководителя практики. Участие в Конкурсе является сугубо добровольным. Согласие претендента на участие в Конкурсе обязательно.

Проведение данного смотра-конкурса является внутренним отбором для Регионального этапа Всероссийского Чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» (далее – РЭЧ). С 2023 года студенты колледжа принимали участие в Региональных этапах чемпионата по компетенциям:

- Дошкольное воспитание;
- Преподавание в младших классах;
- Вожатская деятельность (с 2025 г.).

Подготовка и проведение любого конкурса предусматривает реализацию комплекса мероприятий, в том числе:

- разработка содержания конкурсных заданий (с определением системы оценивания);
- создание условий для их выполнения;
- формирование квалифицированного экспертного сообщества для обеспечения работы жюри;
- специальная подготовка (тренировка) конкурсантов для успешного участия в конкурсах.

Именно практическая часть включает разнообразные виды профессиональной и учебной деятельности, нацелена на выявление способностей применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в профессиональной деятельности по специальности.

Конкурсное задание – это документ, описывающий набор практических задач и необходимых навыков (трудовых функций, видов деятельности), которые необходимо выполнить конкурсанту в рамках Смотра-конкурса, и представляют собой серию независимых модулей по каждой номинации, соответствующие заданиям формата чемпионатного движения по профессиональному мастерству, и проводятся в разной последовательности независимо друг от друга. Конкурсные задания имеют модульную структуру и максимально приближены к реальным производственным задачам. В состав конкурсного задания по номинациям входят приложения, требуемые для выполнения работы (чертежи, бланки и т.д.).

Конкурсные задания разработаны таким образом, чтобы конкурсанты смогли продемонстрировать навыки, указанные в критериях оценивания. Критериями оценки являются уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности (ее целей, задач, содержания, методов); степень и качество приобретенных студентами профессиональных умений, уровень профессиональной направленности студентов. Конкурсные задания в каждой номинации выявляют степень овладения мастерством, и, как следствие, обеспечивают хороший диапазон оценочных баллов. Конкурсные задания должны быть выполнены в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования и дошкольного образования, Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

Схема оценки является связующим звеном между подготовкой к выполнению конкурсного задания, процессом выполнения и процессом оценивания. В схеме оценки подробно перечисляется каждый критерий, по которому выставляется оценка вместе с назначенным для него количеством баллов.

В 2024-2025 учебном году к номинациям «Прекрасная садовница» (компетенция Дошкольное воспитание) и «Учитель, которого ждут» (компетенция Преподавание в младших классах) добавилась новая компетенция «Вожатый – профессия-птица» (компетенция Вожатская деятельность). Определение результатов участников Смотра-конкурса осуществляется по наибольшей общей сумме набранных баллов, на основе которых устанавливаются победители в каждой номинации и распределяются места. Ход смотра-конкурса 2024 года на рисунке 1.



Рис.1. Ход смотра-конкурса 2024 года

Номинация «Прекрасная садовница» включала в себя следующий набор заданий:

- Модуль А. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста (Задание 1. Разработка и проведение занятия по развитию речи с детьми дошкольного возраста (фрагмент));
- Модуль Б. Физическое развитие детей дошкольного возраста (Задание 2. Организация и проведение подвижной игры с детьми дошкольного возраста);
- Модуль В. Взаимодействие с родителями (законными представителями) и сотрудниками образовательной организации (Задание 3. Первая встреча с родителями).

Номинация «Учитель, которого ждут!» содержит несколько модулей:

- Модуль А. Подготовка и проведение воспитательного мероприятия с использованием интерактивного оборудования;
- Модуль Б. Создание информационного буклета для педагогического просвещения родителей младших школьников на основе предложенного текста;
- Модуль В. Анализ видеофрагмента урока.

Новая для нас номинация «Вожатый – профессия-птица» содержала только один модуль-задание (Модуль А): Включение воспитанников временного детского коллектива в систему мотивационных мероприятий ДОЛ (Задание. Творческое оформление герба отряда на полотне (отрядном знамени) для

проведения совместной творческой акции вожатых «#МЫВМЕСТЕ» на общелагерном мероприятии для всех воспитанников ДОЛ).

Согласно Положению о смотре-конкурсе по педагогической практике «Профессией своей горжусь» среди студентов, победители смотра-конкурса, участники, занявшие призовое первое место, награждаются грамотами и освобождаются от комплексного экзамена (далее – КЭ)/комплексного квалификационного экзамена (далее – ККЭ); результаты студентов, занявших призовые 2-3 места, учитываются при определении объема заданий КЭ/ККЭ по профессиональному модулю.

Участие в смотре-конкурсе положительно влияет на мотивацию студентов:

- соревнование с другими студентами, которые также стремятся достичь высоких результатов, стимулирует развитие навыков и знаний;
- позволяет студентам продемонстрировать свои профессиональные навыки и получить признание от экспертов и работодателей;
- студенты видят, что есть множество возможностей для роста и улучшения, и это мотивирует их к получению специальности и достижению высоких результатов в своей области.

Результатом участия наших студентов во внутреннем смотре-конкурсе «Профессией своей горжусь!» являются следующие показатели: по компетенции Дошкольное воспитание студенты Донецкого педагогического колледжа вот уже три года являются победителями и призёрами Регионального этапа чемпионата; по двум другим компетенциям (Преподавание в младших классах и Вожатская деятельность) – призёрами чемпионата. Сертификаты и дипломы ниже (рис.2).



Рис.2. Дипломы и сертификаты участников РЭЧ

Однако, несмотря на положительную тенденцию конкурсного движения в колледже, следует остановиться и на проблемных моментах организации смотра-конкурса и участия в чемпионатном движении в целом:

- необходимость показать высокие результаты и желание победить могут привести к значительному стрессу: иногда это давление негативно сказывается на состоянии здоровья участников и приводит к выгоранию;
- избыточная конкуренция может привести к тому, что некоторые участники начинают использовать неэтичные методы, что может негативно повлиять на атмосферу конкурса и снизить его репутацию;

- финансовые вложения со стороны колледжа: материально-техническая обеспеченность конкурсных заданий чемпионатного движения не всегда совпадает с материально-техническим обеспечением колледжа.

Для решения последней проблемы, в рамках реализации смотра-конкурса, большая роль отводится взаимодействию с работодателями – социальными партнерами колледжа, которые принимают активное участие в разработке конкурсных заданий, являются членами жюри, охотно предоставляют (при необходимости) свою базу, оборудование, материалы для подготовки и проведения конкурсных мероприятий как на уровне колледжа, так и на республиканском уровне. С помощью конкурсной деятельности существенно сокращаются разрывы между требованиями работодателей и подготовкой специалистов среднего звена из числа обучающихся.

По словам ректора Института развития профессионального образования (ИРПО) – федерального оператора чемпионатного движения – Сергея Кожевникова, основной вектор российского чемпионатного движения – в обеспечении кадрами региональных рынков труда по запросу и на условиях, которые отвечают требованиям конкретных предприятий [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович М. Шаг к работе мечты: Как устроено чемпионатное движение «Профессионалы» // Российская газета. 2025 – 17 сентября. URL: <https://rg.ru/2025/09/17/reg-szfo/v-velikom-novgorode-prohodit-chempionat-profmasterstva-v-sfere-vysokih-tehnologij.html> (дата обращения 07.10.2025)
2. Ишонина А. В. Проблемы, связанные с внедрением олимпиадного движения, конкурсов, чемпионатов. Сборник статей городской конференции (Москва, 28-29 апреля 2016 г.) / Под общ.ред. А.Н.Лунькина; Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф.Панова (ГБПОУ КСТ). – М., 2016. – 100 с.
3. Козина И.Л., Поховцева, Г.П. Конкурсное движение – инновационный фактор развития образования // Образование. Карьера. Общество – 2014. – №3(42) – С.17-20. URL: <file:///C:/Users/Downloads/konkursnoe-dvizhenie-innovatsionnyy-faktor-razvitiya-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 05.10.2025)
4. Положение о всероссийском чемпионатном движении по профессиональному мастерству: утверждено Координационным советом по подготовке и проведению чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» и Чемпионата высоких технологий Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству (протокол от «26» мая 2025г. №ВЖ-1/05пр)
5. Соловьева С.И., Гитман Е.К. Повышение качества подготовки студентов СПО через реализацию конкурсной деятельности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – №2. – С. 19-25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-podgotovki-studentov-spo-cherez-realizatsiyu-konkursnoy-deyatelnosti> (дата обращения 08.10.2025)
6. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // ИПП Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения 06.10.2025)

УДК: 37.035:821.161.1(091)-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

АЛЕКСАНДРА ГРИНА

Ткачев Владимир Игоревич,

преподаватель кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: vl.tkachev_86@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования моральных ценностей у школьников посредством анализа и изучения произведений А.Грина. Автор исследует воспитательную роль литературы, выделяет ключевые нравственные уроки, содержащиеся в произведениях этих писателей, и предлагает методику интеграции их произведений в школьную образовательную программу для развития моральных ориентиров у подрастающего поколения.

Ключевые слова: моральные ценности, А. Грин, обучающиеся, нравственное воспитание, художественная литература, школьная программа.

FORMATION OF MORAL VALUES IN SCHOOLCHILDREN THROUGH THE WORKS OF A. GRIN

Tkachev V.I.,

Lecturer of the Department of World Literature and Comparative Literary Studies

of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,

Gorlovka, DPR, Russian Federation, e-mail: vl.tkachev_86@mail.ru

Abstract. The article examines the process of forming moral values in schoolchildren through the analysis and study of the works of A. Grin. The author explores the educational role of literature, highlights key moral lessons found in the works of the writer, and suggests methods for integrating the works into the school curriculum to develop moral guidelines for the younger generation.

Keywords: moral values, A. Grin, schoolchildren, moral education, fiction, school curriculum.

Современная школа сталкивается с серьезными вызовами в области морального воспитания. Быстрые изменения в социальной и культурной среде, а также информационное давление, которому подвержены школьники, порождают необходимость поиска надежных и эффективных средств для формирования у них нравственных ориентиров. Важнейшую роль в этом процессе играет художественная литература, которая способна не только передавать эстетические и культурные ценности, но и выступать мощным инструментом нравственного воспитания. Произведения А. Грина, пронизанные глубокими моральными идеалами и повествующие о героях, чьи поступки служат примером для подрастающего поколения, представляют собой уникальный материал для формирования у школьников моральных ценностей.

Роль литературы в воспитании мировоззрения школьников заключается в том, что она побуждает учащихся задуматься о вопросах добра и зла, ответственности, помощи ближнему и справедливости. В произведениях А.Грина такие ценности, как героизм, самоотверженность, вера в мечту и ответственность перед обществом, подаются через образы, близкие и понятные

подросткам. Эти произведения продолжают оказывать воспитательное воздействие на школьников, формируя у них важные нравственные ориентиры.

Цель статьи – изучить, как произведения Александра Грина способствуют формированию моральных ценностей у школьников.

Литература с давних времен выступала в качестве мощного средства формирования нравственных ценностей. Она не только развлекает и образовывает, но и глубоко воздействует на мировоззрение и личностное развитие читателей [1]. Под моральными ценностями в литературе понимаются этические нормы, регулирующие поведение человека, такие как справедливость, честность, ответственность, уважение и сострадание. В произведениях великих писателей часто можно встретить персонажей, чьи поступки демонстрируют эти ценности, что помогает читателям перенимать подобные моральные принципы.

Влияние художественного слова на формирование личности особенно заметно в подростковом возрасте, когда молодые люди находятся на стадии становления своего мировоззрения [2]. В этот период литература может предложить юным читателям примеры героев, которые сталкиваются с жизненными трудностями, совершают нравственный выбор и находят решение сложных моральных дилемм. Например, в произведениях Грина школьники могут увидеть модели поведения, основанные на смелости, дружбе и помощи другим, что стимулирует их собственное нравственное развитие.

Литература также является мощным инструментом не только для внешнего воспитания, но и для самовоспитания. Читая о моральных испытаниях и выборах героев, подростки начинают осознавать важность личной ответственности и стремления к идеалам. Такие классические произведения, как «Алые паруса» А.Грина, способствуют тому, что учащиеся развивают в себе не только эстетический вкус, но и умение рассуждать о добре и зле, о том, что значит быть ответственным членом общества [3].

Литература XIX века, в частности произведения Л.Н. Толстого и И.С. Тургенева, сыграла важную роль в воспитании моральных и этических ценностей в российском обществе. Л. Н. Толстой, помимо своей литературной деятельности, активно занимался образовательными реформами, стремясь донести до школьников идеи о нравственном развитии через литературные произведения. В своих рассказах и романах он изображал жизнь простых людей, фокусируясь на темах сострадания, милосердия и справедливости [4]. Толстой, как педагог и мыслитель, верил, что литература способна формировать у молодого поколения не только академические знания, но и моральные ориентиры. Например, его рассказы, такие как «Кавказский пленник», стали основой школьных учебников, помогая детям осмыслить важность нравственного выбора и гуманизма.

И. С. Тургенев, в свою очередь, внес вклад в развитие реалистической литературы, предлагая читателям размышления о социальных проблемах и философских конфликтах своего времени. Его известный роман «Отцы и дети» (1862) показал столкновение поколений и идеологий, затрагивая вопросы

нигилизма и моральных ценностей. Тургенев также изображал героев, борющихся с внутренними нравственными дилеммами, что давало читателям возможность задуматься о природе добра и зла.

Продолжая традиции нравственного воспитания, Александр Грин внес значительный вклад в формирование советской педагогической мысли через свои произведения. А. Грин в «Алых парусах» развил тему веры в мечту и самопожертвования, показывая подросткам, как через усилия и стойкость можно достичь высших целей; продемонстрировал важность коллективной ответственности и помощи окружающим, что сделало его произведения важным инструментом для воспитания подрастающего поколения в духе гражданской ответственности и доброты.

Произведения Александра Грина, такие как «Алые паруса» и «Бегущая по волнам», наполнены глубокими моральными ценностями, которые продолжают вдохновлять читателей на протяжении многих лет.

Вера в чудо и надежду является центральной темой в «Алых парусах». Главная героиня, Ассоль, несмотря на насмешки и презрение окружающих, сохраняет в себе искреннюю веру в чудо. Ее мечта о корабле с алыми парусами, который когда-нибудь приплывет за ней, становится символом того, как вера и упорство могут изменить жизнь. Эта история напоминает о том, что даже в самых безнадежных ситуациях всегда есть место для мечты и надежды, и что чудо может стать реальностью, если человек верит в него достаточно сильно [5].

В «Бегущей по волнам» на первый план выходит отвага и смелость в достижении целей. Главный герой, Томас Гарви, бросает вызов судьбе, следуя за своей мечтой о свободе и приключениях. Его путешествие символизирует путь героя, который не боится столкнуться с опасностями ради того, чтобы достичь своей цели. Грин показывает, что смелость и решимость – это ключи к личностному росту и преодолению жизненных трудностей.

Грин подчеркивает, что личностное развитие через преодоление трудностей является неотъемлемой частью взросления и становления человека. Его герои сталкиваются с препятствиями, предательством и невзгодами, но продолжают двигаться вперед. В этом прослеживается его философия: настоящий рост возможен только через борьбу с обстоятельствами, а личностная сила формируется через преодоление жизненных вызовов [6].

Произведения Грина олицетворяют идеи веры в свои мечты, смелости в их достижении и постоянного стремления к совершенствованию, что делает их важными для формирования моральных ценностей у школьников.

Очень часто Александр Грин изображает мир детей, которые берут на себя ответственность за помощь близким.

Грин также акцентирует внимание на поддержке слабых и активной гражданской позиции. Его герои не только помогают своим семьям, но и активно противостоят несправедливости. В своих произведениях он подчеркивает важность действий на благо общества, демонстрируя, что даже маленькие люди

могут делать великие дела, если они движимы верой в справедливость и ответственность перед окружающими [7].

Ключевые ценности произведений Грина – это ответственность за коллектив, дружба и готовность поддерживать тех, кто в этом нуждается. Эти темы остаются актуальными и по сей день, вдохновляя новые поколения на активное участие в жизни общества и помощь окружающим.

Методика изучения произведений А. Грина в школьной программе предполагает использование разнообразных педагогических приёмов, направленных на анализ моральных аспектов текстов и их интеграцию в образовательный процесс. Важным инструментом является обсуждение моральных дилемм и ценностей, которые отражены в произведениях. Это позволяет ученикам глубже понять поступки персонажей и их мотивацию, а также осознать моральные последствия тех или иных действий [8].

Одним из ключевых приёмов является организация групповых дискуссий, которые способствуют развитию критического мышления и умению анализировать сложные этические вопросы. Например, ученики могут обсуждать, как вера и упорство Ассоль из «Алых парусов» помогают ей справляться с жизненными трудностями. Такие дискуссии позволяют сравнивать литературные ситуации с реальными жизненными обстоятельствами, что способствует лучшему усвоению ценностей.

Практическое использование сцен из произведений может включать ролевые игры, где ученики примеряют на себя роли персонажей [9]. Это способствует погружению в контекст произведения и даёт возможность на личном опыте пережить моральные выборы героев.

Эти методы делают процесс изучения литературы не только интересным, но и воспитательным, помогая школьникам осознать важность моральных ценностей в их повседневной жизни, а также укрепить их роль как активных участников общества. Включение подобных педагогических приёмов в школьные программы способствует развитию у учеников не только академических, но и личностных качеств, таких как ответственность, эмпатия и готовность к самоотдаче.

Роль учителя в формировании нравственных ценностей через литературу становится центральной, когда речь идет о создании моральных основ у школьников. Учитель, выступая в роли наставника, помогает ученикам не просто изучить тексты, но и глубже осмыслить моральные аспекты, заложенные в произведениях. Одним из эффективных подходов является методика наставничества и диалога. В рамках такой методики учитель создает атмосферу открытого обсуждения, где ученики могут свободно выражать свои мысли и переживания по поводу прочитанного. Это позволяет не только анализировать поступки героев, но и соотносить их с личным опытом, что способствует более глубокому пониманию моральных ценностей.

Индивидуальная работа с учениками является важной частью этого процесса. Учитель помогает каждому ученику осознать нравственные дилеммы,

возникающие в произведениях, такие как ответственность или самопожертвование. Например, через произведения Грина можно рассматривать важность взаимопомощи или поддержку слабых. Личное сопровождение каждого ученика позволяет создать пространство для саморазмышления и помогает ученикам самостоятельно прийти к выводам о том, какие ценности они могут перенять [10].

Развитие критического мышления – ещё один важный аспект преподавания литературы. Учитель стимулирует учеников анализировать поступки персонажей, задавая вопросы о мотивации и последствиях тех или иных действий. Это помогает учащимся не только лучше понимать моральные аспекты текста, но и формировать собственные нравственные ориентиры, развивая способность критически осмысливать информацию и принимать решения в сложных жизненных ситуациях.

Учитель через наставничество, диалог и индивидуальный подход может создать условия для формирования у школьников устойчивых моральных принципов, что делает литературу важным инструментом воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грин А. Алые паруса / А. Грин. – М.: Детская литература, 1986. – 207 с.
2. Грин А. Бегущая по волнам / А. Грин. – М.: АСТ, 2017. – 384 с.
3. Маслёнков С. Литературное наследие А. Грина: Историко-литературное исследование / С. Маслёнков. – М.: Наука, 1993. – 328 с.
4. Ерохин В. Формирование личности школьников через литературное наследие Гайдара / В. Ерохин // Педагогика. – 2020. – №5. – С. 121-129.
5. Лейбов Р. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. / Р. Лейбов. – Тарту: Univ. of Tartu Press, 2013. – 299 с.
6. Жиглов А. Педагогические аспекты творчества А.Грина: монография / А. Жиглов. – М.: Просвещение, 2015. – 240 с.
7. Литвак И. Воспитание нравственности в советской литературе для детей / И. Литвак. – М.: Детская литература, 1974. – 264 с.

**Управление образованием и
образовательными организациями**

УДК 377.031

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В
КОЛЛЕДЖАХ РОССИИ**

Гамбаль Ольга Александровна,
аспирант 2 года обучения

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: olga.marchenko1983@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются исторические предпосылки становления и
развития цифровой образовательной среды в системе среднего профессионального
образования, которые явились отправным моментом в системных изменениях деятельности
современного образования.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, педагогическая деятельность,
системные изменения.

**THE HISTORY OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT IN
RUSSIAN COLLEGES**

Gambal Olga Aleksandrovna,

2nd year postgraduate student of the Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher
Education "Donetsk State Pedagogical University named after V.Shatalov", Gorlovka, DPR,
Russian Federation, e-mail: olga.marchenko1983@mail.ru

Abstract. The article examines the historical prerequisites for the formation and development
of the digital educational environment in the system of secondary vocational education, which were
the starting point for systemic changes in the activities of modern education.

Keywords: digital educational environment, pedagogical activity, systemic changes.

Введение. Цифровая образовательная среда в колледжах России прошла
через несколько этапов своего развития, начиная с первых шагов в
использовании информационных технологий в образовательном процессе и
заканчивая современными подходами, основанными на интеграции различных
цифровых инструментов и платформ. История появления цифровых технологий
в образовании в России имеет свои корни, уходящие в конец XX века, когда
страны мира начали осознавать важность информационных технологий для
повышения качества образования и его доступности. В этом контексте Россия не
осталась в стороне и начала активно внедрять цифровые технологии в
образовательный процесс, что в дальнейшем привело к формированию
целостной цифровой образовательной среды.

Первоначально, в 1990-е годы, после распада Советского Союза,
российская система образования столкнулась с множеством вызовов, включая
необходимость адаптации к новым социально-экономическим условиям. В это
время в колледжах начали появляться первые компьютеры, однако их

использование было ограничено из-за недостаточной инфраструктуры и нехватки квалифицированных кадров. Тем не менее, именно в этот период начали формироваться первые шаги к интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. В некоторых колледжах стали проводиться эксперименты с использованием компьютеров для обучения, что открыло новые горизонты для студентов и преподавателей.

Изложение основного материала статьи. С начала 2000-х годов ситуация начала меняться. В образовательных учреждениях начали активно внедряться компьютеры и интернет. Это стало основой для дальнейшей цифровизации.

Активно развивалась интернет-инфраструктура, что способствовало распространению цифровых технологий. В это время были разработаны первые электронные образовательные ресурсы, такие как учебные материалы, доступные в интернете. Параллельно с этим начали появляться первые электронные библиотеки, что значительно упростило доступ студентов к научной и учебной литературе. Такие исследователи как Круподерова Е. П., Круподерова К. Р., считают, что в колледжах стали внедряться системы дистанционного обучения, что позволило расширить возможности получения образования для студентов, особенно для тех, кто по различным причинам не мог посещать образовательные учреждения в традиционном формате [1].

Появляются платформы для дистанционного обучения, такие как Moodle, разработка которого началась в 1999 году Мартином Дугиамасом как часть его диссертационного исследования, официальная дата появления считается 2002 год. Данная платформа позволяет организовывать образовательный процесс в онлайн-формате.

В образовательный процесс внедряется мультимедиа, а именно использование видеолекций, презентаций и других мультимедийных материалов.

Одним из ключевых моментов в развитии цифровой образовательной среды в колледжах России стало принятие Федеральной целевой программы «Электронная Россия» в 2002 году, целью которой было:

повышение качества взаимоотношений государства и общества путём расширения доступа граждан к информации о деятельности органов государственной власти;

повышение эффективности межведомственного взаимодействия и внутренней организации деятельности органов государственной власти;

повышение эффективности государственного управления, обеспечение оперативности и полноты контроля за деятельностью органов государственной власти.

Задачи, которые стояли перед Федеральной целевой программой «Электронная Россия»:

переход на предоставление государственных услуг и исполнение государственных функций в электронном виде федеральными органами исполнительной власти;

развитие инфраструктуры доступа к государственным и муниципальным услугам и к информации о деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления;

обеспечение решения задач государственного управления с использованием элементов электронного правительства;

развитие инфраструктуры электронного правительства [1].

Эта программа была направлена на развитие информационных технологий в различных сферах, включая образование. В рамках программы были выделены средства на модернизацию образовательных учреждений, закупку оборудования и программного обеспечения, а также на подготовку кадров. Программа способствовала созданию первых центров дистанционного обучения в колледжах, что стало важным шагом к формированию полноценной цифровой образовательной среды [2].

В 2010-х годах цифровизация образования в России приобрела новые масштабы. Глобальные тенденции, связанные с развитием технологий, таких как мобильные устройства, облачные вычисления и социальные сети, начали оказывать влияние на образовательный процесс. В колледжах стали активно использовать мобильные приложения для обучения, что позволило студентам получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте. Кроме того, в это время начали развиваться платформы для онлайн-обучения, такие как MOOC (Massive Open Online Courses), что открыло новые возможности для студентов, позволяя им учиться у лучших преподавателей и получать знания от ведущих экспертов в различных областях. Также появляются облачные сервисы хранения информации. Внедрение облачных технологий: Облачные сервисы (Google Classroom) начали активно использоваться для организации учебного процесса и совместной работы.

Google Classroom (в русскоязычном пространстве – «Гугл Класс») – онлайн-платформа, созданная для организации дистанционного и гибридного обучения. Сервис позволяет преподавателям запускать учебные курсы, проводить онлайн-уроки, управлять учебным процессом и взаимодействовать со студентами в цифровом формате.

По сути, это единая среда, где компания Google объединила свои лучшие решения:

Google Диск – для хранения учебных материалов;

Google Документы – для публикации лекций;

Google Презентации и Формы – для визуализации и опросов;

Google Meet – для видеосвязи;

Календарь – для планирования занятий.

Google Classroom активно использовался в школах, колледжах, вузах и на курсах дополнительного образования.

Одной из значительных инициатив в области цифровизации образования стала «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» – приоритетный проект в области образования, утверждённый Правительством Российской Федерации от 25 октября 2016 года в рамках государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

Ключевая цель проекта – создать условия для непрерывного образования на базе цифровой платформы онлайн-образования.

Проект был направлен на:

принятие правовых и нормативных актов, направленных на развитие онлайн-обучения;

создание информационного ресурса, обеспечивающего доступ к онлайн-курсам по принципу «одного окна»;

создание к 2020 году 3,5 тысяч онлайн-курсов по программам среднего, высшего и дополнительного образования;

формирование системы экспертной и пользовательской оценки качества содержания онлайн-курсов;

создание десяти Региональных центров компетенций в области онлайн-обучения;

подготовка и обучение не менее 10 000 преподавателей и экспертов в области онлайн-обучения [2].

С 2020 года, в условиях пандемии COVID-19, цифровая образовательная среда в колледжах России претерпела значительные изменения. Переход на дистанционное обучение стал необходимостью, и многие колледжи были вынуждены быстро адаптироваться к новым условиям. Это стало настоящим вызовом, но также и возможностью для ускоренного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Преподаватели и студенты столкнулись с новыми форматами взаимодействия, такими как вебинары, онлайн-курсы и виртуальные классы. В результате этого опыта колледжи начали осознавать важность создания устойчивой цифровой образовательной среды, которая могла бы эффективно функционировать в любых условиях. Для реализации процесса онлайн-обучения образовательные учреждения профессионального образования использовали различные веб-инструменты и платформы: Skype, Zoom, Яндекс-телемост, Телеграм и другие.

В тоже время, невозможно отрицать, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс даёт серьёзный толчок его интенсивному развитию в новых условиях. Так, современные цифровые технологии позволяют создавать, накапливать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее донесения до студентов, в связи с чем, являются мощным инструментом оптимизации образовательного процесса. При этом, следует отметить, что образовательная система является, с одной стороны – потребителем, а с другой – генератором информации и технологий её использования далеко за ее пределами.

После пандемии многие колледжи продолжили развивать свои цифровые образовательные среды, внедряя новые технологии и подходы. Образовательные организации начали активно использовать элементы смешанного обучения, сочетая традиционные методы преподавания с онлайн-форматами. Это позволило не только повысить гибкость образовательного процесса, но и обеспечить более индивидуализированный подход к обучению студентов. Преподаватели начали использовать различные цифровые инструменты для оценки знаний и контроля успеваемости, что также способствовало повышению качества образования.

На сегодняшний день цифровая образовательная среда в колледжах России продолжает развиваться.

Согласно стратегии цифровой трансформации образования, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2023 года №2894-р цифровая образовательная среда внедряется во все образовательные учреждения. Цель данной стратегии – достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного и безопасного образовательного пространства, построенного с учетом предоставления равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации для всех категорий участников образовательных отношений

Задачи стратегии цифровой трансформации:

обеспечение равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и сервисам;

предоставление возможности построения индивидуальных образовательных траекторий личностного роста обучающегося и педагогического работника;

формирование эффективной системы выявления, развития и поддержки талантов у студентов;

повышение эффективности процессов функционирования организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе предусматривающее мероприятия по повышению информационной безопасности;

формирование набора сервисов с возможностью получения услуг в сфере образования и (или) информации посредством единой точки доступа к цифровым образовательным сервисам;

стандартизация взаимодействия создаваемых и существующих информационных систем, функционирующих в сфере образования, и переход на использование единых классификаторов, реестров, справочников и форматов обмена данными;

снижение административной нагрузки за счёт внедрения новых технологических решений в сфере образования, включая технологии искусственного интеллекта [3].

Внедрение цифровых технологий позволяет, как минимум, модернизировать традиционные средства обучения, что дает возможность сохранять у студентов интерес к преподаваемым дисциплинам, к познанию нового [5]. Так, Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. считают, что применение компьютера на занятии позволяет оптимизировать его результативность за счет сочетания различных средств обучения, сконцентрированных в нем, тем самым обеспечить более осознанное и вдумчивое освоение материала, более рационально использовать во время образовательного процесса и, более того, организовать для большинства студентов фактически индивидуальное обучение. Средством реализации перечисленного выступают компьютерные обучающие программы, разработка которых является сегодня одним из ключевых и популярнейших направлений реализации цифровых технологий в образовании. В первую очередь, эти обучающие программы позволяют сконцентрировать в одной точке приложения обучающего процесса педагогического воздействия сразу несколько средств, как минимум 2 – изображение и звук. Это позволяет задействовать сразу слуховой и визуальный каналы восприятия информации. [3]. Вторым, наиболее популярным ресурсом, после обучающих программ, в современной образовательно-цифровой сфере являются современные мультимедийные компьютерные системы воздействия. Они открывают практически безграничный доступ к нетрадиционным источникам информации – электронным гипертекстовым учебникам, образовательным сайтам. Всё это может объективно обеспечить повышение эффективности развития познавательной самостоятельности и предоставить новые возможности для творческого роста студента. Сегодня такого рода программных продуктов весьма большое количество. Такие исследователи как Янова М. Г., Адольф В. А. считают, что наиболее популярными являются всемирно известные «поисковики», такие как Google, Yandex, Mail.ru. Эти и другие продукты объединяют, собственно, мультимедиа технологии, гипертекстовые элементы, технологии HTML, Интернет-технологии, дистанционные олимпиады, презентации (PPT), обучающие программы, интерактивное моделирование, базы и банки данных, дистанционное обучение и, наконец, только входящие в широкое обиходное пользование технологии виртуальной реальности [4].

Внедрение искусственного интеллекта, больших данных и других современных технологий открывает новые горизонты для образовательного процесса. Колледжи активно исследуют возможности использования виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивного образовательного опыта, что позволяет студентам не только получать знания, но и применять их на практике в безопасной и контролируемой среде.

Выводы. История появления цифровых технологий в образовании в России, а также этапы развития цифровой образовательной среды в колледжах демонстрируют, как быстро меняется образовательный процесс в условиях стремительного технологического прогресса. Цифровизация образования

открывает новые возможности для студентов и преподавателей, позволяя создавать более гибкие и доступные формы обучения. Тем не менее, важно помнить, что внедрение цифровых технологий должно происходить с учетом специфики образовательного процесса и потребностей студентов, чтобы обеспечить максимальную эффективность и качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Проектирование цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №. 63-3. – С. 60-63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-buduschimi-magistrami-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2025).
2. Куликова С. В. Трансформация российской образовательной среды и переход к цифровой педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – №. 5. – С. 48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-rossiyskoy-obrazovatelnoy-sredy-i-perehod-k-tsifrovoy-pedagogike> (дата обращения: 23.06.2025).
3. Шкериная Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 4 (26). – С. 76-80.
4. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 182-187.
5. Сергеева М.Г. Исторические предпосылки развития цифровой образовательной среды в российском образовании / М.Г. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-predposylki-razvitiya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-rossiyskom-obrazovanii> (дата обращения: 02.11.2025).

Нормативно-правовые акты

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 января 2002 года №65 федеральная целевая программа (ФЦП) «Электронная Россия (2002–2010 годы)» URL: <https://base.garant.ru/184120/>
2. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9) http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZb_UUtmuF5lZYfTv_OAG.pdf
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020?index=8>

УДК 37.014

ORCID 0009-0001-1641-2574

ДОНЕЦКАЯ НАРОДНАЯ РЕСПУБЛИКА В СОСТАВЕ РОССИИ: ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Гром Екатерина Анатольевна,

старший преподаватель кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права

ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация, e-mail: kac09@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены изменения в системе образования после вхождения Донецкой Народной Республики в состав Российской Федерации. Акцент сделан на трёхуровневом правовом регулировании отношений в сфере образования и принятых нормативных правовых актах, разграничении полномочий и организации взаимодействия федеральных, региональных органов власти и органов местного самоуправления, а также образованных ими органов управления. Переход на федеральные образовательные стандарты, включение ДНР в государственные программы и проекты России сопровождаются процессами изменения подведомственности образовательных учреждений, перераспределением бюджетных средств на обновление инфраструктуры, а также другими процессами и задачами, требующими оперативного разрешения. Несмотря на запредельную интенсивность и нагрузку субъектов отношений в сфере образования, благодаря имеющимся научно-образовательным ресурсам, совместным усилиям ДНР и РФ, система образования ДНР успешно и в сроки интегрируется в образовательное пространство России.

Ключевые слова: правовое регулирование, система образования, Донецкая Народная Республика, образовательные отношения

DONETSK PEOPLE'S REPUBLIC IN RUSSIA: LEGAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM

Ekaterina Anatol'evna Grom,

Senior Lecturer of the Department of Criminal and Penal Law

of the Donbass State University of Justice, Donetsk, DPR, Russian Federation, e-mail:

kac09@yandex.ru

Abstract. The article examines the changes in the education system after the Donetsk People's Republic joined the Russian Federation. The focus is on the three-tier legal regulation of educational relations and the adopted regulatory legal acts, the delineation of powers and the organization of interaction between federal, regional and local authorities, as well as the management bodies established by them. The transition to federal educational standards and the inclusion of the Donetsk People's Republic in Russia's state programs and projects are accompanied by changes in the subordination of educational institutions, the redistribution of budget funds for infrastructure updates, and other processes and tasks that require prompt resolution. Despite the extreme intensity and workload of the subjects of relations in the field of education, due to the available scientific and educational resources and the joint efforts of the DPR and the Russian Federation, the DPR education system is successfully and on time integrated into the educational system of the Russian Federation.

Keywords: legal regulation, education system, Donetsk People's Republic, educational relations

Актуальность темы исследования обусловлена вхождением Донецкой Народной Республики (далее – ДНР) в состав Российской Федерации осенью 2022 года в качестве нового субъекта [15] и необходимостью активного

включения в государственную образовательную политику России. Несмотря на то, что интегративные процессы в образовательное пространство РФ начались ранее даты приобретения ДНР нового политического статуса, изучение основ построения собственной правовой и образовательной систем имеет принципиальное значение для развития системы образования в молодом государстве.

Цель статьи – рассмотреть отдельные аспекты правового регулирования отношений в сфере образования ДНР и становления системы образования.

Методы исследования: анализ и обобщение содержания нормативных правовых актов, научно-педагогических публикаций и исследований в сфере юриспруденции.

Основное содержание. Система образования Донецкой Народной Республики более десяти лет находится в состоянии непрерывных преобразований, связанных с ее отказом от образовательной стратегии, выбранной Украиной, становлением в период пребывания ДНР в статусе самопровозглашенной независимой Республики, и наконец, официальным вхождением ДНР в состав России на правах субъекта.

Так, после 30 сентября 2022 года ДНР стала частью Российской Федерации, сохранив свой статус республики [11], т.е. государства, образованного по национально-территориальному признаку, наделённого правом принимать свою Конституцию, создавать органы публичной власти, устанавливать государственный язык, формировать правовую систему и т.д. Однако, если до осени 2022 года ДНР обладала автономией в формировании системы права, институтов государственной власти, государственной политики, то с вхождением в состав России в качестве нового субъекта ситуация изменилась. Часть вопросов, которые ДНР ранее решала самостоятельно, теперь отнесена исключительно к предмету ведения РФ (например, установление единых правовых основ системы воспитания и образования согласно п. «е» ст. 71 Конституции РФ), вторая часть – находится в совместном ведении России и ДНР (общие вопросы воспитания, образования, науки и молодежной политики согласно п. «е» ст. 72 Конституции РФ), а по третьей части вопросов, не охваченной первыми двумя перечнями, молодое государство обладает всей полнотой власти, полномочиями правового регулирования путём принятия законов и других нормативных актов.

В период действия переходного периода для урегулирования неотложных вопросов и обеспечения бесперебойной работы образовательной сферы, Президент России подписал Федеральный закон от 17.02.2023 г. № 19-ФЗ, устанавливающий особенности правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Россию четырёх новых субъектов, которым, в частности, внесены изменения в отдельные законодательные акты

РФ. Такое решение призвано сгладить юридические коллизии, появляющиеся в процессе слияния образовательного и научного пространств РФ и ДНР в единую систему [14].

Конституциями России (ст. 43) и ДНР (ст. 32) гарантировано право каждого на образование, общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования, право на основе конкурсного отбора получить бесплатное высшее образование [12].

Правовое регулирование отношений в сфере образования на территории ДНР осуществляется на трёх взаимосогласованных уровнях: федеральном, региональном и местном.

Единство государственной образовательной политики на федеральном уровне в пределах своих компетенций обеспечивают Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки путем планирования и внедрения в жизнь государственных программ России, федеральных целевых программ, реализации международных программ в сфере образования; утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и требований; лицензирования образовательной деятельности; осуществления надзора и контроля в сфере образования.

Субъекты образовательных правоотношений ДНР обязаны руководствоваться законодательством и документами (письмами, разъяснениями) федерального уровня. Например, уже с 1 сентября 2023 года 586 общеобразовательных организаций ДНР перешли на единые Федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные программы и начали использовать в учебно-воспитательном процессе единую федеральную рабочую программу воспитания, ориентируясь на утвержденный календарный план работы. Ряд нормативных правовых актов, регламентировавших управленческий и учебно-воспитательный процесс в детских садах, школах и учреждениях высшего образования ДНР до принятия её в состав России, утратил силу.

На основании статьи 72 Конституции Российской Федерации, общие вопросы воспитания, образования, науки и молодежной политики находятся в совместном ведении России и ДНР [12]. Такой подход предполагает, во-первых, обеспечение соответствия нормативных правовых актов ДНР в этой сфере Конституции России и федеральным законам, гарантируя таким образом единство образовательной политики и паритетность членов Федерации; а во-вторых, позволяет настраивать и отшлифовывать образовательную сферу с учётом региональных особенностей (географических, социально-культурных, демографических, экономических и др.).

Основным правовым инструментом разграничения полномочий между РФ и ДНР является федеральный закон. Применительно к образовательной отрасли речь идёт, прежде всего, о Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которым установлены открытые перечни полномочий в сфере образования федеральных органов исполнительной власти (ст. 6), органов государственной власти субъектов РФ (ст. 8), органов местного самоуправления (ст. 9), а также закрытый перечень полномочий России, делегированных её субъектам (ст. 7) [13].

С учётом положений анализируемого Федерального закона Народным Советом ДНР 6 октября 2023 года принят Закон ДНР № 12-РЗ «Об образовании в Донецкой Народной Республике» (далее – Закон ДНР № 12-РЗ), в котором одним из приоритетных направлений развития ДНР определено развитие образования, а также разграничены соответствующие полномочия Правительства ДНР (ст. 11) и полномочия Министерства образования и науки ДНР (далее – Минобрнауки ДНР), в том числе делегированные Российской Федерацией (ст. ст. 12, 13).

К полномочиям Правительства ДНР в сфере образования отнесены некоторые организационные вопросы по предоставлению всех видов и уровней образования в государственных образовательных организациях ДНР, за исключением высшего образования, установления нормативов затрат на финансирование и материально-техническое обеспечение реализации образовательных программ по уровням образования и др. [2].

В 2024-2025 годах Распоряжениями Правительства ДНР от 13 июня 2024 г. № 62-Р4, от 23 января 2025 г. № 7-Р8 изменена подведомственность образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования на территории муниципальных образований ДНР, путем передачи в собственность ДНР и возложения полномочий учредителя на Минобрнауки ДНР [6; 7].

В течение 2023-2025 года Правительством ДНР принят ряд распоряжений и постановлений, направленных на реализацию мероприятий и проектов в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Например, о порядке предоставления субвенций бюджетам муниципальных образований на осуществление отдельных государственных полномочий, связанных с модернизацией школьных систем образования; по обновлению инфраструктуры образовательных организаций, по организации бесплатного питания обучающихся и т.д. Часть нормативных правовых актов регламентировала область гарантий и компенсаций, материального поощрения педагогов и талантливой молодёжи.

Министерство образования и науки ДНР, созданное Указом Главы ДНР от 13 декабря 2024 года № 691, является исполнительным органом ДНР, который

осуществляет выработку и реализацию государственной политики в сфере образования и науки, организации отдыха и оздоровления детей на территории ДНР [8]. Минобрнауки ДНР правомочно участвовать в разработке федеральных основных общеобразовательных программ (в части продвижения национальных, этнокультурных и других региональных особенностей); корректировать численность государственных образовательных организаций на территории, находящейся в сфере ее ведения; инициировать создание учебно-методических объединений; руководить организацией и проведением аттестации педагогического и руководящего состава образовательных организаций ДНР всех форм собственности, за исключением федеральных; координировать деятельность органов местного самоуправления и осуществлять контроль качества реализации переданных им полномочий; обращаться с предложениями в Правительство ДНР и другие организации для выполнения задач, поставленных перед Минобрнауки, в том числе по вопросам отдыха и оздоровления детей.

В рамках закрытого перечня делегированных Россией полномочий Минобрнауки ДНР (ст. 13 Закона ДНР № 12-РЗ) осуществляет федеральный государственный контроль (надзор) в сфере образования, лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности в отношении образовательных организаций, зарегистрированных на территории ДНР, за исключениями, установленными законодательством РФ, а также подтверждение документов об образовании и/или о квалификации. Перечень функций и полномочий Минобрнауки ДНР конкретизирован в одноимённом Положении о Министерстве [8].

Для эффективной реализации задач и функций в структуре Министерства образованы: департамент просвещения, управление профессионального образования и развития кадров, отдел среднего профессионального образования и профессионального обучения, отдел дополнительного профессионального образования и аттестации педагогических кадров, отдел общего образования, сектор дошкольного образования и организации питания детей, отдел государственной итоговой аттестации, отдел дополнительного образования и воспитания, сектор организации отдыха детей, отдел специально-коррекционного образования и защиты прав детей и другие.

Для координации работы и взаимодействия Минобрнауки ДНР с законодательными и исполнительными органами власти Республики, федеральными органами исполнительной власти и их территориальными подразделениями, органами местного самоуправления и общественными объединениями с целью выработки согласованных решений по эффективной реализации задач Министерства создана и функционирует коллегия Минобрнауки ДНР [5].

В 2024 году на законодательном уровне ДНР органы местного самоуправления муниципальных и городских округов ДНР наделяются отдельными государственными полномочиями ДНР по обеспечению получения общего образования и реализации отдельных мероприятий, источником финансового обеспечения которых являются средства федерального бюджета и бюджета ДНР. В частности, к ним отнесены мероприятия по модернизации школьных систем образования в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», по обеспечению выплат ежемесячного денежного вознаграждения советникам директоров и учителям за классное руководство, по организации бесплатного горячего питания младших школьников, по обеспечению образовательных организаций вооруженной охраной [4], а также подготовка предложений в Минобрнауки ДНР по созданию, реорганизации или ликвидации государственных образовательных организаций, по наделению их необходимым имуществом на праве оперативного управления и иные полномочия [3]. По указанным вопросам органы местного самоуправления полномочны принимать муниципальные правовые акты. В связи с этим, администрации муниципальных и городских округов в отношении созданных ранее Департаментов, управлений, отделов образования как органов управления образованием утверждают новые Положения о структурных подразделениях с внесением в документы законодательных новшеств [9].

Таким образом, правовая регламентация отношений в сфере образования на территории ДНР осуществляется:

- на федеральном уровне: нормативными правовыми актами Государственной Думы РФ, Президента РФ, Правительства РФ, Минпросвещения России, Минобрнауки России, Рособнадзора;
- на региональном уровне: нормативными правовыми актами Народного Совета ДНР, Главы ДНР, Правительства ДНР, Минобрнауки ДНР;
- на муниципальном уровне: нормативными правовыми актами органов местного самоуправления муниципальных и городских округов.

Далее следует отметить, что Законом ДНР №12-РЗ определены приоритетные направления развития общего, профессионального образования и профессионального обучения, определена структура системы образования, закреплены основы воспитательной работы с обучающимися, а также вопросы методической, экспериментальной и инновационной деятельности, экономической политики и финансового обеспечения реализации образовательных программ.

Согласно ч. 2 ст. 4 Закона ДНР № 12-РЗ в системе образования ДНР действуют:

- государственные образовательные организации ДНР;
- федеральные государственные образовательные организации;

- частные организации, осуществляющие образовательную деятельность, расположенные на территории ДНР;
- индивидуальные предприниматели, привлекающие к образовательной деятельности педагогов.

Важно уяснить, что Минобрнауки ДНР обладает широким перечнем полномочий только в отношении: а) подведомственных организаций, учредителем которых выступает, и переданных в собственность ДНР в соответствии с переходными положениями Закона ДНР № 12-РЗ и иными нормативными правовыми актами; б) организаций иных форм собственности, осуществляющих образовательную деятельность по уровням и видам образования на территории ДНР, за исключением федеральных учреждений высшего образования.

В 2023 году в соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации от 27.03.2023 г. № 750-р образовательные учреждения высшего образования в количестве 16 единиц и 11 научных организаций переданы в федеральную собственность. Учредителями вышеуказанных организаций выступают профильные министерства и ведомства РФ. Часть образовательных и научных учреждений остаются в ведении Минобрнауки ДНР [10, с. 76].

С целью обеспечения преемственности в образовании и единства федерального и республиканского образовательного пространства, Законом ДНР № 12-РЗ определены линии соприкосновения деятельности исполнительных органов ДНР и федеральных государственных образовательных организаций, осуществляющих деятельность на территории ДНР. Речь идёт о профориентационных, воспитательных, спортивных, культурно-массовых и других совместных мероприятиях, организуемых в рамках взаимодействия на территории ДНР.

Изменения в правовом поле и структуре системы образования ДНР происходят на фоне включения субъектов в государственные программы и проекты России, в частности, реализуется программа: «Развитие образования», проекты «Школа Минпросвещения России», «Современная школа», «Профессионалитет», «Цифровая образовательная среда» и другие.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» при поддержке Минпромторга России школы ДНР постепенно оснащаются мебелью и современным оборудованием, в том числе, для кабинетов по предметам естественно-математической области (физика, химия), кабинетов информатики; учебными материалами, спортивным инвентарём и т.д. В зданиях и помещениях проводятся восстановительные и ремонтные работы, в том числе при поддержке шефов-регионов РФ.

В рамках проекта «Современная школа» в ДНР открыты и функционируют Детские технопарки «Кванториум» (г. Донецк, г. Мариуполь).

В рамках федерального проекта Министерства просвещения РФ «Профессионалитет» в ДНР созданы отраслевые образовательные кластеры по направлениям педагогики, СМИ и коммуникационных технологий, туризма и сферы услуг, а также строительный кластер. Разработана региональная программа, направленная на популяризацию мероприятий проекта и формирования позитивного образа среднего профессионального образования. По мнению первого заместителя Министра просвещения РФ А. Бугаева, «От скорости и объемов развития системы профессионального образования во многом зависят социально-экономическое развитие воссоединенных регионов, рост налогового потенциала и инвестиций» [1].

Отдельно стоит обозначить, что одним из чувствительных вопросов, стоящих на повестке дня школы и других образовательных учреждений, начиная с 2014-го года и вплоть до признания ДНР субъектом РФ, является кадровый вопрос. На территории ДНР сохранены и осуществляют подготовку педагогических кадров по программам среднего профессионального образования три образовательных учреждения: ГБПОУ «Донецкий педагогический колледж», ГБПОУ «Макеевский педагогический колледж» и ГБПОУ «Шахтерский педагогический колледж». Образовательную деятельность по программам высшего образования в области педагогики осуществляют:

- Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова;
- Донецкий государственный университет (институт педагогики);
- Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи.

С целью обеспечения профессионального роста педагогических работников на территории ДНР функционируют ГБУ ДПО «Институт воспитания» и ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования», которые реализуют программы повышения квалификации, а также проводят иные мероприятия в рамках парадигмы непрерывного образования.

Для восполнения дефицита квалифицированных кадров в школах, расположенных в сельской местности и городах с населением до 50 тыс. человек, ДНР присоединилась к реализации программы «Земский учитель». Постановлением Правительства ДНР от 11 апреля 2024 г. № 38-6 «О реализации комплекса мероприятий по осуществлению единовременной компенсационной выплаты учителю, прибывшему (переехавшему) на работу в сельские населенные пункты, либо поселки городского типа, либо города с населением до 50 тысяч человек» утверждены порядок проведения конкурса на получение выплат и Положение о конкурсной комиссии.

Подводя итоги обзору трансформационных процессов в системе образования ДНР в связи с принятием её в образовательное пространство России

следует отметить сложность и многоаспектность проблемы. Несмотря на ориентацию государственной политики ДНР на российские стандарты, начиная с 2015 года, а также стремление приблизить законодательство ДНР к российскому, изменение политического статуса Республики в 2022 году кардинально повлияло на интенсивность наполнения и содержание правового портфеля сферы образования. Формирование образовательной политики и унификация образовательных стандартов и требований для всех без исключения субъектов РФ находится в ведении Российской Федерации. Подход «совместного ведения» по отдельным вопросам предусматривает сотрудничество федеральных и региональных органов исполнительной власти и выстраивается с учётом региональной специфики, проблем и потребностей ДНР. Реализация программ путём объединения усилий предполагает эффективное использование научно-образовательного потенциала ДНР, рационализацию разноуровневого бюджетного финансирования и, безусловно, актуализацию персональной и юридической ответственности сторон взаимодействия.

В рамках предметов совместного ведения с Россией и самостоятельного правового регулирования образовательных отношений ДНР обладает правом принятия в инициативном порядке законодательных и иных нормативных правовых актов в случаях, если возникшие потребности требуют оперативного законодательного разрешения или способствуют развитию образования для достижения целей национального проекта «Образование». Главное условие – нормативные правовые акты ДНР не должны противоречить законодательству Российской Федерации.

Построение системы образования на территории ДНР происходит стремительно, в сроки, обозначенные переходным периодом. Разрешаемые органами власти и управления образованием вопросы касаются не только обновления нормативной базы с учётом складывающихся реалий, но и изменения подведомственности образовательных учреждений, установления и разграничения компетенций и полномочий задействованных субъектов, организации слаженной и ответственной работы органов управления на всех уровнях и педагогического сообщества, модернизации инфраструктуры образовательных учреждений и др.

Перед системой образования ДНР стоит тактическая и одновременно стратегическая задача – в крайне сложных условиях сохранить и приумножить свой научно-образовательный потенциал, доказать конкурентоспособность системы. По мнению автора, с поставленной задачей в сложившейся ситуации ДНР успешно справляется.

ЛИТЕРАТУРА

1. В рамках федерального проекта «Профессионалитет» в ДНР и ЛНР созданы отраслевые кластеры // Институт развития профессионального образования : сайт. URL:

<https://firpo.ru/press/news/2025/04/08/v-ramkah-federalnogo-proekta-professionalitet-v-dnr-i-lnr-sozdany-otraslevye-klastery.html> (дата обращения: 29.07.2025).

2. Донецкая Народная Республика. Законы. Об образовании в Донецкой Народной Республике : Закон № 12-РЗ : принят Постан. Народного Совета 5 октября 2023 года : послед. ред. // ГАРАНТ : Сайт. URL: <https://base.garant.ru/407790348/> (дата обращения 29.07.2025).

3. Донецкая Народная Республика. Законы. О наделении органов местного самоуправления муниципальных образований Донецкой Народной Республики отдельными государственными полномочиями Донецкой Народной Республики по обеспечению в государственных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, мероприятий, источником финансового обеспечения которых являются средства федерального бюджета : Закон № 120-РЗ : принят Постан. Народного Совета 28 октября 2024 г. // Официальное опубликование правовых актов : сайт. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8000202410300001> (дата обращения: 28.09.2025).

4. Донецкая Народная Республика. Законы. О наделении органов местного самоуправления муниципальных образований Донецкой Народной Республики отдельными государственными полномочиями Донецкой Народной Республики по обеспечению получения дошкольного образования в государственных дошкольных образовательных организациях, дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в государственных общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию основным общеобразовательным программам : Закон № 80-РЗ : принят Постан. Народного Совета 7 июня 2024 г. : послед. ред. // Официальный сайт Народного Совета ДНР : сайт. URL: <https://dnrsovet.gov.ru/zakonodatelnaya-deyatelnost/prinyatie/zakony/zakon-donetskoj-narodnoj-respubliki-o-nadelenii-organov-mestnogo-samoupravleniya-munitsipalnyh-obrazovaniy-donetskoj-narodnoj-respubliki-otdelnymi-gosudarstvennymi-polnomochiyami-donetskoj-narodnoj-re/> (дата обращения: 29.07.2025).

5. Донецкая Народная Республика. Приказы. Об утверждении Положения о коллегии Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики : Приказ Минобрнауки ДНР № 52 : издан 10 февраля 2025 г. // Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики : сайт. URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/5656-prikaz-ot-10-02-2025-52> (дата обращения: 29.07.2025).

6. Донецкая Народная Республика. Распоряжения Правительства. Об изменении подведомственности государственных образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего общего образования, дополнительного образования, среднего профессионального образования, подведомственных Министерству образования и науки Донецкой Народной Республики : Распоряжение Правительства № 7-Р8 : принято Правительством 23 января 2025 г. // Правительство Донецкой Народной Республики : сайт. URL: <https://pravdnr.ru/npa/rasporyazhenie-pravitelstva-donetskoj-narodnoj-respubliki-ot-23-yanvary-2025-g-№-7-r8-ob-izmenenii-podvedomstvennosti-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-organizacij-realizuyushhih-progr> (дата обращения: 28.07.2025).

7. Донецкая Народная Республика. Распоряжения Правительства. Об изменении подведомственности образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего общего образования на территории муниципальных образований Донецкой Народной Республики : Распоряжение № 62-Р4 : принято Правительством 13.06.2024 г. // Законодательство : сайт. URL:

<https://npa.dnronline.su/2024-06-20/rasporyazhenie-pravitelstva-dnr-62-r4-ot-13-06-2024-g-ob-doshkolnogo-obrazovaniya-nachalnogo-obshhego-osnovnogo-obshh.html> (дата обращения: 28.07.2025).

8. Донецкая Народная Республика. Указы. Об образовании (о создании) Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики : Указ Главы ДНР № 691 : принят Главой ДНР 13 декабря 2024 г. // Официальное опубликование правовых актов : сайт. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8000202412190019> (дата обращения: 29.07.2025).

9. Об утверждении Положения о департаменте образования Администрации городского округа Макеевка Донецкой Народной Республики в новой редакции : утв. Решением Макеевского городского совета Донецкой Народной Республики № 46/3 от 20.03.2025 г.: Департамент образования Администрации городского округа Макеевка : сайт. URL: <https://makuo.ru/polozhenie-ob-upravlenii-obrazovaniya/> (дата обращения 29.07.2025).

10. Отчёт Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики за 2023 год // Отчёты : Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики : сайт. URL: <http://mondnr.ru/deyatelnost/plany-i-otchjoty/category/39-otchet> (дата обращения 29.07.2025).

11. Российская Федерация. Договоры. Договор между Российской Федерацией и Донецкой Народной Республикой о принятии в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики и образовании в составе Российской Федерации нового субъекта : подписан РФ и ДНР в г. Москве 30 сентября 2022 г. // КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427971/ (дата обращения: 24.07.2025).

12. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с измен., одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года // Консультант плюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 25.07.2025).

13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года : послед. ред. // КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 22.07.2025).

14. Российская Федерация. Законы. Об особенностях правового регулирования отношений в сферах образования и науки в связи с принятием в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области, Херсонской области и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федер. закон № 19-ФЗ : принят Государственной Думой 14 февраля 2023 г. : одобрен Советом Федерации 15 февраля 2023 г. : послед. ред. // КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439909/ (дата обращения: 23.07.2025).

15. Российская Федерация. Законы. О принятии в Российскую Федерацию Донецкой Народной Республики и образовании в составе Российской Федерации нового субъекта - Донецкой Народной Республики : Федер. закон № 5-ФКЗ : одобрен Государственной Думой 3 октября 2022 г. : одобрен Советом Федерации 4 октября 2022 г. : ред. от 26.12.2024 // КонсультантПлюс : сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_428188/ (дата обращения: 25.07.2025).

***Инновационные педагогические
системы поддержки одаренных детей***

УДК 377.112

ORCID – 0009-0001-6588-990X

**КУЛЬТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С
ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА**

Алфимов Валентин Николаевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: alfi-val@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема культуры взаимодействия классного руководителя и обучающихся в классах психолого-педагогического профиля как процесс гуманизации педагогической деятельности; раскрыты профессиональные и личностные характеристики, необходимые для эффективного руководства психолого-педагогическим классом; показан опыт взаимодействия классного руководителя с будущими педагогами в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: классный руководитель, психолого-педагогический класс, гуманность, культура взаимодействия, опыт взаимодействия.

**CULTURE OF INTERACTION BETWEEN CLASS TEACHER AND STUDENTS IN
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS**

Alfimov Valentin Nikolaevich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», DPR, Russian Federation,
e-mail: alfi-val@mail.ru

Abstract. The article reveals the problem of the culture of interaction between class teacher and students in psychological and pedagogical class as a process of humanization of pedagogical activity; it reveals the professional and personal characteristics necessary for effective leadership of a psychological and pedagogical class; it shows the experience of interaction between the class teacher and future teachers in the context of distance learning.

Keywords: class teacher, psychological and pedagogical class, humanity, culture of interaction, experience of interaction.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Современные тенденции развития российского общества требуют решения многочисленных задач, среди которых выявление, развитие и поддержка

одаренных детей и молодёжи [9]. Это касается и школьников с признаками педагогической одаренности, их подготовки к педагогической деятельности.

В последние годы российские ученые активны в объяснении сущности педагогической одаренности, описании моделей её выявления и развития, в том числе в детском возрасте. Среди успешных практик поддержки педагогически одаренных школьников особое место занимают психолого-педагогические классы.

Критериями эффективности их деятельности в основном выступают:

- высокий процент выпускников педагогических классов, поступивших на педагогические специальности в университеты и колледжи.
- понимание сущности и специфики профессии педагога.
- устойчивый интерес к педагогической деятельности (мотивационная готовность).
- понимание культурно-исторической миссии учителя (ценностная готовность).
- наличие опыта педагогической деятельности (технологическая готовность).

Важно, чтобы будущие педагоги, понимая ценность педагогики, приняли её гуманистический характер, заложенный в современной методологии воспитания, предполагающей замену педагогического воздействия на личность обучающегося взаимодействием, партнерством, диалогом. В этой связи неслучайным выступает обращение к мудрым мыслям и опыту создателей педагогики сотрудничества: Ш. Амонашвили, В. Караковского, С. Лысенковой, В. Шаталова (сегодня имя Виктора Федоровича Шаталова носит Донецкий государственный педагогический университет) и других выдающихся педагогов-новаторов.

Будучи авторами собственных методик воспитания и обучения, они в своем многолетнем опыте заложили у детей и молодёжи твердые основы стратегического мышления, социальной и профессиональной мобильности, привили им стремление и навыки к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию. Опыт педагогов-новаторов ценен как для будущих педагогов, так и для современного учительства, и, конечно, для классных руководителей, находящихся в непосредственном контакте со школьниками и их родителями.

Цель статьи заключается в раскрытии основных положений культуры взаимодействия классного руководителя с обучающимися психолого-педагогического класса. При этом мы понимаем, что чужой педагогический опыт и, особенно опыт воспитания, не может быть повторен принципиально. Главное – его содержание, его смысл. Педагогические модели не для воспроизведения опыта других, а для конструирования собственного опыта (С. Кульневич).

Обеспечивая общую педагогическую поддержку обучающихся, классные руководители своим примером учат будущих учителей созданию в коллективе

эмоционального фона доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества, показывают пример внимательного приветливого отношения к ученикам, доверия к ним и т.д. Естественно, классный руководитель должен обладать высоким уровнем педагогической культуры, основными компонентами которой, по мнению Е. Бондаревской [4; 5], являются: гуманистическая позиция педагога, его способность быть воспитателем; способность разработать авторский образовательный проект; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями; культура профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегулирования собственной деятельности, общения; опыт творческой деятельности и т.д.

Учеными доказано, что педагогическая культура, представляя собой динамическую систему способов деятельности и профессионального поведения педагога, выступая высшей степенью развитости личности и профессиональной подготовленности учителя к педагогической деятельности, характеризуется как система побуждений педагога, определяющая неудержимую притягательность педагогической деятельности и полную включенность в нее всех сил и способностей. С. Вершловский, Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Сластенин, В. Слободчиков, Т. Чистякова и другие исследователи среди ведущих показателей педагогической культуры выделяют взаимодействие педагога с коллегами, педагогическим коллективом, обучающимися, их родителями, социумом, что предполагает взаимный обмен мнениями, владение приёмами взаимодействия. Взаимодействие при этом выступает и процессом, и результатом.

Также в многочисленной научно-педагогической литературе по проблеме педагогического взаимодействия показано, что отношение к обучающимся предопределяет организаторскую деятельность педагога, определяет общий стиль его общения, который может быть авторитарным, демократическим, либеральным. Не анализируя названные стили, отметим, что классный руководитель должен владеть всеми типами общения: нормативно-оценочным (снятие критичности реципиента, образование общности), справочно-информационным (умение дать точную, необходимую информацию, не злоупотребляя излишней детализацией фактов), организационно-целевым (дифференциация доз воздействия, постановка совместных целей, сопоставление достигнутых результатов), избирательность в выборе типов и средств общения, их взаимосвязь (Н. Кузьмина).

В контексте методологии нашего исследования классный руководитель психолого-педагогического класса должен обеспечивать режим наибольшей реализации индивидуальных интересов, стремлений, возможностей школьников, развития их педагогических способностей. Это требует специально организованного, гуманного и морально-эстетического взаимодействия субъектов педагогического процесса, которыми являются и сам педагог, и обучающийся – будущий педагог. Нормативно-содержательным регулятором их

взаимодействия выступает педагогическая этика как целостно осмысленная система поведения педагогов, основанная на моральных началах в соответствии с социальным заказом государства. Необходимо, чтобы взаимодействие классного руководителя психолого-педагогического класса (как и учителей-предметников или преподавателей высшей школы, педагогических колледжей) с будущими учителями было переосмыслено с точки зрения гуманизации учебных отношений. Гуманность – это универсальный общественный феномен, который способствует глубокому осознанию самоценности личности; это результат человеческого творчества, а поэтому гуманность незаменима при развитии креативности, выступая как способ познания обучающегося самого себя.

Гуманизация взаимодействия классного руководителя с будущими педагогами воплощается в сочетании ряда важных профессиональных и личностных характеристик, необходимых для эффективного руководства психолого-педагогическим классом, которые он обязан сформировать у школьников:

- личностные (эмпатия и доброжелательность – способность чутко относиться к нуждам и проблемам каждого ученика, создавая доверительную атмосферу в классе; терпение и выдержка – умение спокойно реагировать на трудности и поддерживать дисциплину без давления и агрессии; оптимизм и уверенность в успехе каждого ученика – вера в способности ребят и поддержка даже в трудных ситуациях; ответственность и организованность – умение правильно организовать работу и жизнь класса, вовремя решать возникающие вопросы).

- профессиональные компетенции (высокий уровень владения предметом – глубокое понимание учебной дисциплины, готовность поделиться своими знаниями и опытом; использование эффективных педагогических приемов – применение интерактивных форм занятий, использование мультимедийных ресурсов, дифференцированный подход к обучению; гибкость и креативность – способность искать новые подходы к решению проблем, внедрение интересных проектов и инициатив; коммуникативные навыки – эффективное взаимодействие с родителями, коллегами и администрацией школы, умение конструктивно разрешать конфликты).

- организационные умения (грамотное планирование и ведение документации – четкое выполнение требований администрации, подготовка отчетности и оформление необходимой документации; управление временем и ресурсами – рациональное распределение рабочего времени, умелое распоряжение имеющимися средствами и возможностями; организация внеклассной деятельности – активное вовлечение обучающихся во внеурочную работу, организацию праздников, экскурсий, походов и соревнований).

Отмеченные характеристики должны быть присущи любому классному руководителю, в том числе, работающему в дистанционном формате. Например, Анастасия Алексеевна Горбенко – классный руководитель средней школы № 1

города Горловки Донецкой Народной Республики – работает с классом в дистанционном формате несколько лет ввиду военных действий. Взаимодействие с детьми и их родителями осуществляет на платформе Сферум, через мессенджеры и по телефону. Ежедневно она проводит мониторинг активности класса (проверка посещаемости онлайн-уроков, выполнения заданий, своевременности сдачи работ), координирует связи между учителями-предметниками, обучающимися и родителями, оказывает при необходимости помощь в разрешении технических или организационных проблем онлайн-обучения. Также она напоминает о дедлайнах, изменениях в расписании и важных учебных событиях через классный чат.

Анастасия Алексеевна в онлайн-формате проводит разнообразные воспитательные мероприятия (единые всероссийские уроки «Разговоры о важном», уроки мужества и т. д.), онлайн-классные часы с тематикой, аналогичной очному формату (профориентация, безопасность в интернете, психологическое здоровье, подготовка к экзаменам и др.). Она также организует виртуальные олимпиады, конкурсы, квизы, проектные работы, онлайн-поздравления, акции и онлайн-челленджи, онлайн-родительские собрания, вебинары для родителей, воспитательные марафоны для них и детей. Как говорит Анастасия Алексеевна, – «всё это делается для того, чтобы сохранить командный дух класса, обеспечить единство школы и родителей». Созданный ею родительский чат помогает в оперативном решении практически всех вопросов, а классный чат позволяет «просто общаться в неформальной обстановке с ребятами, чтобы поддержать их, ведь Горловка – город военный!».

Естественно, что Анастасия Алексеевна Горбенко мечтает о том времени, когда в её классной комнате соберутся дети и родители, которых она пока видит только на мониторе компьютера, чтобы «поговорить о настоящем и будущем». Для снижения рисков социальной изоляции школьников, она по своим сценариям проводит онлайн-экскурсии, тем самым помогая будущим педагогам преодолеть трудности дистанционного обучения, обеспечивая детям чувство психологической защищенности и т.д. Другими словами, всей своей педагогической деятельностью она показывает пример гуманного поведения будущим учителям, способствуя тем самым созданию у них опыта доведения идей гуманизма до уровня практического осуществления.

Работа классного руководителя с педагогами, преподающими в классе, ориентирует учителей на индивидуализацию учебной деятельности, организацию педагогических проб (например, проведение фрагмента урока, виртуальное наставничество). В свою очередь, классный руководитель дополняет учительские педагогические пробы организацией игр, волонтерской деятельностью, разнообразными дебатами, ток-шоу, практикой в летнем школьном лагере и т.д.

Выводы. Исследование показало, что культура взаимодействия классного руководителя с обучающимися психолого-педагогического класса выступает важнейшим фактором осознанного выбора школьниками будущей профессии

учителя. Этому служит такая организация творческой жизнедеятельности коллектива класса, которая стимулирует гуманную самодеятельность в действиях, поступках и общении классного руководителя с обучающимися, обучающихся между собой и учителями-предметниками, школы с родителями.

Одной из главных задач классного руководителя в период дистанционного обучения является сохранение отношений внутри классного коллектива и традиций, установившихся ранее, помощь обучающимся в преодолении таких психологических трудностей, как эмоциональное напряжение, дефицит «живого» общения, проблем самоорганизации и самоконтроля.

Дальнейшего изучения требуют вопросы развития культуры взаимодействия классного руководителя с обучающимися в психолого-педагогическом классе в процессе его неформального и информального дополнительного профессионального образования, а также поиск новых форм взаимодействия с учетом тенденций цифровизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Педагогические традиции в семье спортивно одаренного ребенка // ДПО педагогических кадров в контексте акмеологических идей : сб. мат-лов V Междунар. электронной научно-практ. конф. / под ред. Ю. А Романенко, Т. Б. Волобуевой и др. В 3-х т. Т. 3. Донецк, 2024. С. 120–124.
2. Алфимов В. Н. Педагогические ошибки в воспитании одаренных детей в семье и способы их исправления // Институционализация воспитания: от идеи к результату : мат-лы открытой респ. научно-практ. конф. В 2 т. Т. 2 / под общ. ред. И. В. Чебышевой. Донецк : ГБУ ДПО «ИВ», 2025. С. 9–12.
3. Алфимов В.Н. Гуманистическая направленность педагогической системы педагога-новатора В.Ф. Шаталова / В.Н. Алфимов, К.Н. Гальчук// XI Международная очно-заочная научно-практическая конференция «Чтения молодых ученых», 03-04 апреля 2025 года.- URL: https://cx41761.tmweb.ru/images/00%20Document%20GIFL/Konferensii/2025/2025_04_03_Programma_Chteniya_molodykh_uchenykh.pdf
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва; Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с. – Текст : непосредственный.
5. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
6. Логинова А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6 (85). – С. 287-289.
7. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с. : ил.
8. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: МГППУ, 2021. – 272с.
9. РФ. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. – Текст : электронный // <http://publication.pravo.gov.ru> : официальный сайт. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?pageSize=100&index=> (дата обращения: 10.05.2025).

10. Ходырев А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №2 (113). – С. 34-40.

УДК 373.0; 378.0

ORCID 0000-0003-3416-8955

**ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ И
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В
ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКЕ. НОВЕЙШИЙ ПЕРИОД: 2023-2025 гг.**

Кочетова Светлана Александровна,

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры мировой литературы и
сравнительного литературоведения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: sakochetova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт Донецкого государственного педагогического университета имени Виктора Шаталова по созданию региональной системы поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей в профильных психолого-педагогических классах организаций общего образования в Донецкой Народной Республике. Автор предлагает проследить историю организации работы психолого-педагогических классов в новейший период, охватывающий 2023-2025 годы. На примере деятельности педагогического университета представлены последовательные шаги, способствующие формированию комплекса мероприятий, направленных на создание системы поддержки и сопровождения педагогических одаренных детей и молодежи в Донецком регионе.

Форматы взаимодействия педагогического университета и образовательных организаций общего образования многообразны (проведение очно и дистанционно занятий, консультирование, круглые столы, встречи, конкурсы, олимпиады, педагогические пробы, слёт и т.п.) и предназначены для разных целевых аудиторий (обучающиеся, школьные учителя, родители обучающихся в психолого-педагогических классах).

Создание региональной системы поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей в профильных психолого-педагогических классах организаций общего образования базируется на научной основе: в университете проводятся научно-практические конференции и семинары по педагогическим наукам, университет имеет статус федеральной инновационной площадки по изучению проблем, связанных с воспитанием новых поколений будущих педагогов как патриотов России, учёные-педагоги выполняют государственное задание по разработке научно-исследовательской темы, связанной с вопросами поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей в Донецкой Народной Республике, в ДГПУ им. В. Шаталова действует межрегиональная научная лаборатория «Научно-педагогические и компаративные исследования педагогической поддержки одаренных детей и молодежи».

Ключевые слова: Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, регионализация, Донецкая Народная Республика, психолого-педагогический класс, педагогическая одаренность, поддержка.

**HISTORY OF CREATION OF REGIONAL SYSTEM FOR SUPPORTING AND
ACCOMPANYING PEDAGOGICALLY GIFTED CHILDREN IN SPECIALIZED
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES OF GENERAL EDUCATION
INSTITUTIONS IN THE DONETSK PEOPLE'S REPUBLIC.**

THE LATEST PERIOD: 2023–2025

Kochetova Svetlana Aleksandrovna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of the World Literature and Comparative Literature Studies of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, Russian Federation, sakochetova@mail.ru

Abstract. The article highlights the experience of Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov in creating a regional system for supporting and accompanying pedagogically gifted children in specialized psychological and pedagogical classes of general education institutions in the Donetsk People's Republic. The author focuses on the history of organizing work in psychological and pedagogical classes in the recent period, covering the years 2023–2025. On the example of activities at the pedagogical university, sequential steps are presented that contribute to forming a set of measures aimed at creating system for supporting and accompanying pedagogically gifted children and young people in the Donetsk region.

The interaction formats between the pedagogical university and general educational institutions are diverse (conducting face-to-face and online classes, counseling, round tables, meetings, competitions, Olympiads, teaching trials, rallies, etc.) and are intended for different target audiences (students, school teachers, parents of students studying in psychological and pedagogical classes).

The creation of a regional support and accompanying system for pedagogically gifted children in specialized psychological and pedagogical classes of general education institutions is based on scientific foundations: research-to-practice conferences and seminars on pedagogical sciences are held at the university; the university has the status of a federal innovation platform for studying issues related to the education of new generations of future teachers as patriots of Russia; academic educators carry out state assignments for developing research topic concerning the support and accompanying of pedagogically gifted children in the Donetsk People's Republic; an interregional scientific laboratory "Scientific, pedagogical and comparative studies of pedagogical supporting for gifted children and young people" operates at Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov.

Keywords: Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov, regionalization, Donetsk People's Republic, psychological and pedagogical class, pedagogical talent, support.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Постановка проблемы.

В российской системе образования аксиологические проблемы воспитания и социализации одарённой личности, способной к самореализации и развитию своего интеллектуально-творческого потенциала, рассматриваются сегодня как фундаментальное основание и стратегический фактор сохранения и укрепления национального суверенитета России. Кристаллизация ценностных ориентиров осуществляется в обществе благодаря продуманной государственной политике, учитывающей события новейшей истории: вхождение исторических регионов и, в частности, Донбасса в состав Российской Федерации, защиту национальных интересов на фронтах Специальной военной операции и в тылу – на экономическом фронте. Эти задачи озвучены Президентом Российской

Федерации в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», который ставит задачу достижение такой национальной цели как «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [16]. Успешное решение задач обусловлено многими факторами, среди которых первым можно считать усиление роли образовательных организаций всех уровней образования и подчинения (федеральных, региональных, муниципальных), особенно региональных педагогических университетов (в нашем случае – Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова). И вторым определяющим фактором является целенаправленная работа современного российского общества по развитию одаренных детей и талантливой молодежи, как потенциальной силы, которая будет строить и сохранять страну в будущем, которая станет залогом процветания государства – Российской Федерации.

Ещё одной существенной особенностью современного развития системы образования в России является её регионализация. Учитывание специфики региона позволяет подчеркнуть своеобразие выстраиваемой системы взаимодействия образовательных организаций общего среднего профессионального и высшего образования. Каждый регион, будучи частью государства, обладает своими региональными особенностями, развивается по своей логике, но в соответствии с логикой развития страны. Специфика, например, Донецкого региона определяется целым рядом геополитических, экономических, исторических, культурных и этико-этнических условий. Исторически сложившиеся обстоятельства заключаются в том, что Донбасс одновременно является и мощным промышленным регионом, и культурным центром. Свообразие региона «диктует» и своеобразие образовательного пространства, которое в силу исторических событий последнего десятилетия не просто изменилось, а полностью было перестроено. По-новому выстроены взаимоотношения между функционирующим в Донецкой Народной Республике Донецким государственным педагогическим университетом имени В. Шаталова и системой общего образования в контексте подготовки и сопровождения талантливых детей, в частности, в отношении педагогически одарённых детей, которые обучаются в профильных психолого-педагогических классах. Начиная с 2023 года Университет полностью вовлечён в работу по сопровождению психолого-педагогических классов в Донецкой Народной Республике. Опыт деятельности университета в этом направлении заслуживает, на наш взгляд, детального анализа и масштабирования.

Анализ исследований и публикаций.

Проблемы организации взаимодействия, выстраивания системы сотрудничества между образовательными организациями высшего педагогического образования и образовательными организациями общего и среднего профессионального образования являются востребованными в любые периоды развития российского государства. Одним из проблемных полей для

исследования на сегодняшний день можно по праву считать изучение усилий всех заинтересованных сторон в воспитании образованной и разносторонне развитой личности подростка, в частности, педагогически одарённого ребёнка. Ещё одним чрезвычайно актуальным для современной системы образования вопросом является изучение специфики педагогических обстоятельств отдельного региона, так как политические, экономические, социальные, культурные и иные аспекты развития такого субъекта Российской Федерации как Донецкая Народная Республика определяют своеобразие путей организации или реформирования системы образования данного региона.

Очевидно, что именно поэтому траекторию развития системы профильных классов в ДНР в целом и психолого-педагогических классов в частности необходимо изучать, учитывая обозначенные ракурсы.

Исследователь Р. Хунагов в своей работе «Региональные университеты как центры развития интеллектуального потенциала населения и одаренных детей и молодежи» [17] подчёркивает функционал учреждения высшего образования в регионе как средоточия специалистов с теоретико-практическими научными и методическими знаниями и умениями, которые должны транслироваться и внедряться в образовательную среду школы и СПО с целью дальнейшего развития и поддержки талантливых детей и молодёжи региона. Рассмотрению специфики организации работы с одаренными школьниками на базе университета посвящена статья И.Г. Дьякова и О.С. Щербининой [6]. Роль педагогического университета в поддержке одарённых детей стала предметом научных рассуждений В.Н. Алфимова [2], исходя из которых исследователь освещает теоретические положения, обуславливающие деятельность коллектива педагогического университета как фактора развития, в первую очередь, педагогически одарённого студента. Автор подчёркивает, что «говоря об эффективности деятельности педагогического университета по поддержке одаренных студентов, отметим важность творческой среды. Создание творческой среды в педагогическом университете – это многогранный процесс...» [2, с. 213] и предлагает анализ целого ряда принципов [5, с. 26], которыми необходимо руководствоваться при работе в системе высшего образования, когда «Важными условиями успешного функционирования среды выступает опора на принципы, отражающие закономерности формирования потребности личности в творческой самореализации, а также межрегиональное взаимодействие ученых для изучения проблем поддержки одаренного студента» [2, с. 221]. В статье автор знакомит с опытом работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова, на базе которого создана и успешно работает межрегиональная научная лаборатория «Научно-педагогические и компаративные исследования педагогической поддержки одаренных детей и молодежи», представляющая сотрудничество ученых и практиков шести субъектов Российской Федерации и выполняющая важную функцию в поддержке и развитии одарённых студентов как будущих педагогов.

Ценными для специалистов Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова как опорного вуза ДНР по работе с психолого-педагогическими классами являются наблюдения М.В. Груздева, предлагающего механизмы формирования региональной инфраструктуры сопровождения молодых талантов [4]. Исследователь на примере Ярославской области демонстрирует процесс развития системы поддержки одарённых детей и молодёжи в рамках. Данный опыт, представленный М.В. Груздевым, ценен ещё и потому, что ДГПУ им. В. Шаталова и ЯГПУ им. К.Д. Ушинского работают в тесной связке, подписав с Министерством образования и науки ДНР трёхстороннее соглашение о создании учебно-педагогического округа Донецкой Народной Республики. «Ярославский опыт» представлен и в статье А.Н. Логиновой, которая рассматривает особенности сформированного регионального сегмента деятельности психолого-педагогических классов или групп, который также позволяет вносить определённые корректировки в совместную работу вуза и школы по организации сопровождения педагогически одарённых школьников [13]. В работе «Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания» [14] исследователи Е.Н. Степанова и Л.М. Лузина предлагают процесс сопровождения одарённых детей рассматривать как технологический инструмент при решении сверхзадачи: способствовать самоидентификации незаурядной личности, её стремлению к саморазвитию и включая самоопределение, самореализацию, самоорганизацию и самореабилитацию. Авторы полагают, что широкое использование разнообразных ресурсов приведёт, с одной стороны, к формированию эффективной (в плане достижения результата – воспитания развитой во всех отношениях личности) образовательной среды, с другой стороны, позволит чётко определять и использовать на практике критерии и показатели эффективности организации данной образовательной среды [14].

Историко-теоретический аспект изучения регионального контекста в образовании и воспитании детей и молодёжи неоднократно становился предметом изучения педагогов Донбасса и, в частности, период, охватывающий последнее десятилетие (работы В.Н. Алфимова, Д.В. Алфимова, С.Э. Зябровой, С.А. Кочетовой, П.В. Плотникова, Д.А. Чернышева и др.). В целом, рассматривая региональную специфику воспитательного и образовательного процесса, учёные характеризовали формирующуюся образовательную среду, направленную на актуализацию задач, решение которых будет способствовать социально-экономическому процветанию Донбасса [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 18]. Очевидно, что одной из важных задач педагогического сообщества является развитие системы поддержки одарённых детей и молодёжи, так как экономический, научный, культурный уровень донецкого региона зависит от потенциала новых поколений жителей, их успешной самореализации в профессиональном плане.

Цель статьи – раскрыть опыт взаимодействия Донецкого государственного педагогического университета имени В. Шаталова и образовательных организаций общего образования Донецкой Народной Республики, в которых функционируют профильные психолого-педагогические классы по организации поддержки, сопровождения и развития педагогически одаренных детей и студенческой молодежи в регионе. Сложный процесс становления такого взаимодействия служит основой для формирования региональной системы поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и обучающихся педагогического университета.

Изложение основного материала.

Система педагогического образования в целом должна быть ориентирована на формирование у будущих учителей качеств, необходимых для воспитания патриотов, граждан с активной жизненной позицией и национальным самосознанием. При этом важно подчеркнуть, что в качестве будущих учителей мы рассматриваем и студентов педагогического университета, и воспитанников профильных психолого-педагогических классов общеобразовательной школы, так как уже на раннем этапе профессионального определения в подростках должны формироваться ценностные и целевые ориентиры их практической жизнедеятельности.

Коллектив Донецкого государственного педагогического университета имени В. Шаталова (далее – ДГПУ им. В. Шаталова, Университет) ориентируется на «Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» и Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [16]. Мы исходим из идеи, что и составляет цель деятельности Университета, выявления педагогически одаренных школьников и формирования у них готовности к профессионально-личностному самоопределению, а также важностью интеграции педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе. Кроме этого, регулятором выстраивания системы ценностей стал Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [15], согласно которому обозначенные ценностные константы необходимо рассматривать и как целевые установки. Таким образом, на современном этапе развития российского общества в период консолидации усилий по обеспечению национального суверенитета, формирования и сохранения духовного и нравственного благополучия, традиционных ценностей, защиты территориальной целостности, очевидным и наглядным становится комплекс аксиологических (ценностных) и, одновременно, телеологических (целевых) ориентиров, в частности, для студентов педагогических образовательных организаций высшего образования и обучающихся психолого-педагогических классов общеобразовательных классов, как потенциальных будущих молодых педагогов.

Опыт работы ДГПУ им. В. Шаталова в профильных психолого-педагогических классах в Донецкой Народной Республике на сегодняшний день охватывает три года – с сентября 2023 г. по май 2025 г., – и в каждом учебном году формат взаимодействия с коллективами образовательных организаций общего образования имел достаточно мобильный характер, претерпевал изменения после ежегодного анализа работы.

При творческом отношении к работе за эти три года коллектив Университета использовал в работе три модели психолого-педагогических классов:

- модель внутришкольной профилизации, когда профильные психолого-педагогические классы создаются непосредственно в образовательной организации общего образования, а базовые и профильные общеобразовательные предметы, факультативные и элективные курсы реализуются силами педагогов ДГПУ им. В. Шаталова и отдельных учителей данной образовательной организации, опираясь на её ресурсную базу. Опыт работы в таком формате сложился в 2022-2023 уч.г.;

- модель сетевого взаимодействия. Так была организована работа университета с психолого-педагогическими классами в 2023-2024уч.г., 2024-2025уч.г. Но, отметим, что в своей деятельности Университет ориентировался не на *кластерный принцип* организации работы, а на взаимодействие школ по всей Донецкой Народной Республике с ДГПУ им. В. Шаталова. Как известно, собственно кластерный принцип предполагает *кооперацию* нескольких общеобразовательных организаций, расположенных в пределах транспортной доступности друг от друга. В период дистанционного (2023 г., 2024 г.) или частично дистанционного обучения (2025 г.) в ДНР использовать *кластерный принцип* организации работы и реализовать на практике эту форму сотрудничества Университета и школ не представлялось возможным. В то же время, подчеркнём, что данный вариант взаимодействия следует в условиях развития системы образования ДНР рассматривать как возможный, но в дальнейшем;

- модель ресурсного центра, которая предполагает выделение одной образовательной организации – ДГПУ им. В. Шаталова – в качестве ресурсного центра региона, обладающего необходимыми ресурсами. Так вуз стал работать в 2023-2024 уч.г.

Уже первый год работы коллектива ДГПУ им. В. Шаталова с психолого-педагогическими классами показал потенциал, который ранее не использовался Университетом.

В ноябре 2022 года был издан Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики (далее – МОН ДНР) от 02.11.2022 № 1029 «Об организации деятельности образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, участвующих в функционировании профильных классов в общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики в 2022-2023 учебном году», согласно которому

за ДГПУ им. В. Шаталова были закреплены три школы в г. Горловка. С этими школами были подписаны соглашения о сотрудничестве по реализации этого образовательного проекта: МБОУ г. Горловки «Школа № 41 с углубленным изучением отдельных предметов», МБОУ г. Горловки «Школа № 54 с углубленным изучением отдельных предметов» и МБОУ г. Горловки «Гимназия № 65 «Триумф».

Кроме этого, к сотрудничеству была приглашена и четвёртая организация – ГБОУ «Горловский колледж промышленных технологий». Университет рассматривал такое взаимодействие с организацией не педагогического профиля как пилотный проект. Как правило, обучающиеся колледжа в дальнейшем продолжают обучение в специализированном вузе по избранным специальностям, а на каком-то этапе могут и преподавать эти предметы, вести практику, быть мастером производственного обучения. И работа в психолого-педагогической группе обучающихся колледжа может позволить выявить интерес к педагогической деятельности.

Основываясь на рекомендованных нормативно-правовых документах, разработанных ранее в России методических рекомендациях, учебно-методических материалах, концепции, коллектив вуза разработал Концепцию развития профильных психолого-педагогических классов и Положение о профильных психолого-педагогических классах, а также проекты программ для учащихся 8-9 классов, 10-11 классов и обучающихся психолого-педагогической группы в колледже. Они были утверждены на Учёном совете (протокол № 3 от 3 ноября 2022 г.). В первый год преподаватели кафедры психологии и кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков сами проводили занятия с учащимися профильных психолого-педагогических классов.

Программой кроме образовательного кластера был предусмотрен развивающий кластер, который предполагает проведение цикла психолого-педагогических тренингов для обучающихся, их родителей и членов семей. Прикладной кластер предполагает работу психолого-педагогической мастерской «ПУТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ», в рамках которой были предусмотрены занятия в 3 школах (для 8-9 классов) «Школы юного волонтера», «Школы юного психолога», «Школы юного эколога», а для 10-11 классов и колледжа добавлена была «Школа юного вожака».

Кроме реализации утверждённой программы преподаватели ДГПУ им. В. Шаталова активно вовлекали ребят из профильных психолого-педагогических классов в университетские мероприятия для школьников: конкурсы, олимпиады, акции, добровольческие и социально значимые проекты. Среди наиболее масштабированных мероприятий можно назвать Республиканский конкурс для старшеклассников «Знание – сила», Мультимедийный конкурс для студентов и школьников «Образ родного края в публицистике и художественном тексте», Республиканский конкурс научных работ учащихся и студентов образовательных организаций «История городов и поселков Донецкой Народной Республики в названиях», Республиканская

олимпиада по русскому языку и литературе для учащихся 10–11 классов школ Донецкой Народной Республики «Родная речь – Отечеству основа», Межрегиональный страноведческий конкурс по иностранному языку «Пилигрим – 2026» среди учащихся 9–11 классов, студентов училищ и техникумов, Республиканская заочная олимпиада по истории для школьников 7–9 классов «Каждому любящему историю Отечества (КЛИО)» и др.

Для более продуктивной работы в профильных психолого-педагогических классах преподаватели вуза в течение 2022–2023 уч. г. прошли обучение по дополнительным профессиональным программам, связанным с организацией и деятельностью профильных психолого-педагогических классов, на курсах повышения квалификации, в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского и в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Преподаватели активно изучали опыт коллег в других регионах РФ.

Кроме этого, с целью оптимизировать совместные усилия вуза и школы в ДГПУ им. В. Шаталова был организован и проведён научно-методический семинар для учителей, которые должны работать в психолого-педагогических классах, а для более тесного и перманентного взаимодействия всех заинтересованных сторон, включая и родителей обучающихся, был создан ТГ-канал «ПППК в Горловке». Ещё одним важным мероприятием, нацеленным на выработку алгоритма сотрудничества между обучающими и обучаемыми стало проведение родительского собрания для родителей школьников-горловчан.

Необходимо подчеркнуть, что успешная работа коллектива ДГПУ им. В. Шаталова в профильных психолого-педагогических классах стала возможной благодаря взаимодействию университета с Министерством образования и науки Донецкой Народной Республики и Управлением образования г. Горловки. Функцию своего рода демонстрации первых результатов деятельности профильных психолого-педагогических классов, подведения промежуточных итогов совместной работы выполнил в середине учебного года круглый стол, на который были приглашены представители вуза, школ, МОН ДНР и администрации города.

Учебный год в мае завершился проведением Первого слёта психолого-педагогических классов г. Горловки, на котором именно школьники рассказывали о своей учёбе в профильных психолого-педагогических классах, о своих достижениях в течение года, о новом опыте первых педагогических проб и о новых горизонтах образования, открывшихся перед ними.

В 2023–2024 уч. г. согласно Приказу МОН ДНР от 19 сентября 2023 года №472 «Об организации работы профильных предпрофессиональных классов в общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики в 2023–2024 учебном году» ДГПУ им. В. Шаталова курировал уже в 62 общеобразовательные организации Донецкой Народной Республики, с которыми Университет подписал соглашения о сотрудничестве.

Новшеством данного этапа работы стало подписание договоров о сотрудничестве ДГПУ им. В. Шаталова с ГБПОУ «Макеевский педагогический колледж», ГБПОУ «Шахтерский педагогический колледж», ГБПОУ «Донецкий педагогический колледж». При абсолютно доброжелательных взаимоотношениях с колледжами сотрудничество не принесло желаемого результата. Это направление работы требует реформирования и на сегодняшний день алгоритм эффективного взаимодействия прорабатывается.

Впервые на базе ДГПУ им. В. Шаталова 21-22 сентября 2023 г. была организована и проведена стратегическая обучающая сессия «Интенсив-старт ПППК ДНР» для учителей школ, закреплённых приказом МОН ДНР за Университетом.

Университет полностью перестроил работу: преподаватели уже не имели возможности заходить в класс (даже онлайн). В то же время было организовано методическое консультирование учителей по всем возникающим вопросам и проблемам. Выглядело это таким образом: по пятницам (1 раз в две недели) в течение часа в режиме онлайн преподаватели двух кафедр проводили консультации для учителей Республики (1 час для учителей 8-х классов, 1 час для учителей 9-х классов, и т.д.). Для более тесного взаимодействия были созданы в ТГ чаты для каждой параллели, в которых выкладывались нормативные, учебно-методические материалы, рекомендации, ответы на возникающие вопросы. Ради справедливости требуется отметить, что школы в разной степени проявляли свою заинтересованность в активной и продуктивной работе.

В 2023-2024 уч. г. преподаватели ДГПУ им. В. Шаталова разработали дополнительную профессиональную программу для курсов повышения квалификации «Организация работы в профильных психолого-педагогических классах» (протокол заседания Ученого совета ФГБОУ ВО «ДГПУ» № 6 от 31.01.2024 г.) и апробировали эту программу на бесплатной основе. В 2024 году удостоверение о ПК получили 94 человека, в 2025 году – 29 человек. Особенностью проведения курса повышения квалификации по данной программе является тот факт, что его проходят и магистранты ДГПУ им. В. Шаталова, работающие в школе и обучающиеся по индивидуальному графику.

В рамках работы учебно-педагогического округа ДНР Университет инициировал участие школьников из профильных психолого-педагогических классов Республики во Всероссийских мероприятиях (Школа «Юный психолог» в г. Ярославле, Межрегиональный конкурс творческих работ «Мир сказок и рассказов К.Д. Ушинского» (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского). В то же время, школьники на постоянной основе активно принимают участие в масштабных мероприятиях ДГПУ им. В. Шаталова (научный конкурс для старшеклассников «Знание – сила!», Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда? в жизни К.Д. Ушинского», Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда? в жизни В.А. Сухомлиńskiego», «Квест для ПППК: Разархивируй университет», смены онлайн-лагеря «Время штурманов» и др.).

Наряду с работой профильных психолого-педагогических классов в разных городах и посёлках региона, ДГПУ им. В. Шаталова инициировал открытие на курсах довузовской подготовки психолого-педагогической группы для слушателей курсов. Цель функционирования такой группы администрация Университета видит в предоставлении равных возможностей для обучающихся организаций общего образования, не попавших в проект по Республике. В таком случае обучающиеся выпускного класса имеют возможность за один учебный пройти двухлетнюю программу профильных психолого-педагогических классов. Инициатива оказалась весьма успешной: результатом стало поступление 63% слушателей курса на 1 курс Университета.

В конце учебного года на базе Университета в смешанном формате был проведён уже ставший традиционным II Слёт психолого-педагогических классов ДНР. Участниками слёта были школьные учителя и обучающиеся профильных психолого-педагогических классов из разных городов и посёлков, которые могли продемонстрировать свои достижения и победы, одержанные в 2023-2024 уч. г.

Новый 2024-2025 учебный год начался с издания Приказа МОН ДНР от 20 сентября 2024 № 1689 «Об организации работы профильных предпрофессиональных классов в государственных общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики в 2024-2025 учебном году», согласно которому ДГПУ им. В. Шаталова стал базовой образовательной организацией для 62 государственных общеобразовательных организаций ДНР, в рамках которых функционируют 113 профильных психолого-педагогических классов, охватывающих 2006 учащихся. В сентябре-октябре 2024 г. с данными образовательными организациями были подписаны договоры о сетевой форме реализации образовательных программ, оформлены дополнительные соглашения. Как и в предыдущие годы работа велась в сотрудничестве и при поддержке МОН ДНР. Преподаватели Университета в течение учебного года постоянно проводили мониторинг и анализ взаимодействия вуза и школ.

Отметим, что преподаватели Университета, курирующие работу профильных психолого-педагогических классов, использовали апробированные формы работы, но и в качестве эксперимента вводили новые.

Так, в 2024-2025 уч. г. в сентябре во второй раз проводилась обучающая сессия «Интенсив-старт ПППК ДНР» для учителей, связанных с организацией и непосредственной работой в профильных психолого-педагогических классах. Как правило, школьники из профильных психолого-педагогических классов активно участвуют в университетских мероприятиях для старшеклассников, во Всероссийских мероприятиях (ДГПУ им. В. Шаталова является площадкой для проведения в ДНР Всероссийской олимпиады для обучающихся в ПППК ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), а также в Виртуальных квестах для образования и развития, проводимых в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Для школьных учителей преподаватели ДГПУ им. В. Шаталова проводят курсы повышения квалификации, на информационных ресурсах размещается учебно-методическая

литература, еженедельно (по предварительному запросу) проводятся индивидуальные и групповые консультации.

Однако, коллектив преподавателей Университета не останавливается в своём стремлении совершенствования форм работы с профильными психолого-педагогическими классами. Так, в сентябре 2024 года в ДГПУ им. В. Шаталова был создан Ресурсный центр предпрофессионального образования, задачей которого стала оптимизация работы и методическое сопровождение как обучающихся, так и педагогов образовательных организаций, работающих в профильных психолого-педагогических классах.

На новый уровень вышло сотрудничество с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом. С целью реализации совместных сетевых проектов, связанных с работой ПППК, подписан трёхсторонний договор о сотрудничестве между вузами и МБОУ «Гимназией № 65 “Триумф”» г. Горловки.

Университет проводит выездные встречи «Донецкий педагогический в ППК ДНР». Так, весной уже состоялись три экспедиции-встречи команды университета с учащимися семи школ г. Макеевки), школ г. Шахтерска и с. Петропавловки, школ г. Тореза и г. Снежное. Активное взаимодействие с коллективами учителей и обучающимися, личные встречи и проводимые во время экспедиций консультации и интерактивные занятия со школьниками дают возможность преподавателям и магистрантам Университета получить «обратную связь», подкорректировать те или иные формы работы, провести профориентационную работу.

В мае 2025 года на новом научно-методическом и организационном уровне был проведён III Слёт психолого-педагогических классов ДНР. Он проводился на выезде в Центре детского и юношеского творчества г. Харцызска. Слёт стал масштабной площадкой для команд девяти школ из г. Снежного, г. Шахтёрска, г. Зугрэса, г. Донецка, г. Горловки, г. Макеевки, г. Харцызска, г. Тореза. В рамках Слёта впервые прошёл специальный Круглый стол для учителей, работающих в профильных психолого-педагогических классах с выступлениями экспертов университета. В качестве экспертов выступили преподаватели педагогики, психологии, специалисты по профориентационной работе, по воспитательной работе и т.д.

Необходимо отметить, что в 2025-2025 уч. г. более серьёзные результаты при обучении в профильных психолого-педагогических классах показали сами ребята: выпускники профильных классов имеют уникальную возможность получить до 10 дополнительных баллов при поступлении в ДГПУ им. В. Шаталова, пройдя выпускную итоговую аттестацию.

Существенно способствует разностороннему изучению теоретико-практических основ взаимодействия ДГПУ им. В. Шаталова со школами в отношении создания и дальнейшего выстраивания на практике деятельности созданной в Университете Межрегиональной научной лаборатории «Научно-педагогические и компаративные исследования педагогической поддержки

одаренных детей и молодёжи», объединившей усилия учёных-педагогов десяти организаций из семи регионов Российской Федерации. Отметим, что целевая работа лаборатории ориентирована на выявление, отбор, поддержку и развитие юных дарований как стратегического ресурса для дальнейшего развития государства.

Другой стороной деятельности ДГПУ им. В. Шаталова в контексте развития системы профильных психолого-педагогических классов в Донецкой Народной Республике является выполнение временным научным коллективом Университета в 2025 году государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах» (№1024122500032-0-5.3.2). Учёным-педагогам ДГПУ им. В. Шаталова поручено Минпросвещения России разработать региональную модель сетевого взаимодействия по работе с талантливыми детьми и молодежью в профильных психолого-педагогических классах ДНР. Успешное сочетание теории и практики, регулярное представление промежуточных результатов научного исследования на международных и всероссийских научно-практических конференциях, основательная апробация результатов исследования обеспечивает выполнение государственного задания, которое можно применять на практике в системе образования Донецкой Народной Республики.

Способствует реализации госзадания и тот факт, что согласно Приказу Минобрнауки России № 28 от 19.01.2024 г. университет получил статус Федеральной инновационной площадки на 2024-2026 гг. по теме: «Сетевая региональная модель формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности в процессе подготовки будущих учителей новых субъектов Российской Федерации». Очевидно, что пути развития системы профильных психолого-педагогических классов в регионе неразрывно связаны с широкомасштабной воспитательной работой по формированию и внедрению в учебный процесс образовательных организаций разных уровней комплекса мероприятий по воспитанию гражданина России, патриота, по определению дарований детей и молодёжи, развитию талантов, в том числе, таланта педагога.

Выводы.

Анализ сложившейся в период 2023-2025 годов в ДГПУ им. В. Шаталова практики взаимодействия коллектива Университета и школ Донецкой Народной Республики, в которых созданы и работают психолого-педагогические классы, создания и апробации системы мероприятий по поддержке педагогически одаренной личности подростка показывает, что обобщение и систематизация широко развёрнутой деятельности в данном направлении позволяет разработать и теоретически обосновать модель региональной системы поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах, сформировать методики выявления и отбора

педагогически одаренных обучающихся общеобразовательных учреждений, а также разработать вариативные модели поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в психолого-педагогических классах. Важно отметить, что в ДГПУ им. В. Шаталова одновременно решается ещё одна значительная для педагогического сообщества Донецкой Народной Республики в целом задача – по сути коллективом учёных педагогов Университета создана, апробирована и успешно функционирует система педагогической поддержки и методического сопровождения талантливой обучающейся в вузе молодежи как уже сложившихся (благодаря системе разных видов педагогических практик) молодых педагогов. Существующая в ДГПУ им. В. Шаталова практика сотрудничества с профильными психолого-педагогическими классами является залогом теоретического обоснования сложившихся закономерностей, что, в свою очередь, позволяет педагогам проводить исследования прогностического характера, а их результаты масштабировать в условиях региональной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Основные направления и функции сравнительного анализа педагогической поддержки одаренных детей и молодежи // Научная сокровищница образования Донетчины. – №1. – 2022. – С. 5-8.
2. Алфимов В. Н. Педагогический университет в системе поддержки одаренных детей // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 24-25 апреля 2025 г.). Часть 1. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. Электрон. дан. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. Электрон. версия. 302 с. – С. 212-223.
3. Алфимов Д. В. Педагогические приемы повышения отклика от обучающихся в ходе проведения интернет-опросов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 100–104.
4. Груздев М. В. Региональная инфраструктура поддержки молодых талантов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – С. 38–43.
5. 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. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-universiteta> (дата обращения: 18.07.2025).
6. Дьяков И. Г., Щербинина О. С. Организация работы с одаренными школьниками на базе университета // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1(106). – С. 23–29.
7. Кочетова С. А., Зябрева С. Э. Формирование гражданско-патриотической и культурной идентичности студентов в условиях развития единого образовательного пространства Российской Федерации (на примере Донецкого государственного педагогического университета) // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 31–57 Lomonosov Pedagogical Education Journal. 2025. Vol. 23, № 1. P. 31–57.
8. Кочетова С. А. Формирование гражданской идентичности будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза (из опыта работы Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова) // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика : монография / под редакцией О.В. Гукаленко, Л.Ю. Максимовой, И.Ю. Фроленковой. – Москва : МАКС Пресс, 2024. – С. 39-44.

9. Кочетова С. А. К вопросу о реализации ФИП и разработке сетевой региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет»; г. Горловка, ДНР, РФ). – 2024. Вып. 3. URL: <https://project7298419.tilda.ws/page51465689.html> (дата обращения: 10.07.2025). ISSN: 3034–2848
10. 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.
11. Кочетова С. А. К вопросу о разработке и практической реализации частной региональной модели формирования психолого-педагогической составляющей гражданско-патриотической идентичности при работе со студентами вуза и молодыми педагогами новых субъектов Российской Федерации // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»; г. Горловка, ДНР, РФ). – 2025. Вып. 5. – URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/6324-> (дата обращения: 09.07.2025). ISSN: 3034–2848
12. Кочетова С. А. Наставничество как инструмент взаимодействия педагогического университета и профильных психолого-педагогических классов в системе работы с педагогически одарёнными студентами и школьниками // Векторы педагогического образования: электронный научно-методический журнал педагогического профиля (ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»; г. Горловка, ДНР, РФ). – 2025. Вып. 5. URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/6324-> (дата обращения: 09.07.2025).
13. Логинова А. Н. Региональный сегмент деятельности психолого-педагогических классов (групп) // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2023. – № 4. – С.99-105.
14. Степанова Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – С. 61–68.
15. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?ref=svtv.org> (дата обращения: 28.06.2025). Текст: электронный.
16. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»: – URL : http://publication.pravo.gov.ru/document/00012_02405070015?pageSize=100&index=1 (дата обращения: 15.07.2025). Текст: электронный.
17. Хунагов Р. Д. Региональные университеты как центры развития интеллектуального потенциала населения и одаренных детей и молодежи // Вестник Адыгейского госуд. университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 3(123). – С. 1–8.
18. Kochetova S. A. Value-objective guidelines for modern pedagogical education to preserve and strengthen Russia's national sovereignty. Gorlovka's (Donetsk) experience – Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Proceedings of the International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” - Reports in English (July 2, 2025. Beijing, PRC). Part 2. – Пекин, 2025. – Pp. 59-65. DOI 10.34660/INF.2025.45.29.012/

**Компаративные педагогические и
психологические исследования**

УДК 37.02

ORCID – 0009-0001-6588-990X

ORCID – 0009-0003-0218-3517

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Алфимов Валентин Николаевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: alfi-val@mail.ru

Диброва Евгения Сергеевна,

аспирант ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: evgeniadib@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта зарубежных педагогических вузов в сфере педагогической поддержки лингвистически одарённых студентов. Рассматриваются ключевые подходы, включая индивидуализацию обучения, интеграцию исследовательской и проектной деятельности, развитие межкультурной компетентности и использование цифровых образовательных ресурсов. Особое внимание уделяется пониманию учеными зарубежных стран одаренности личности, её академической подготовки и психологической поддержки, что позволяет студентам максимально реализовать свой потенциал. Выявленные международные практики могут быть адаптированы в российской системе педагогического образования для формирования новых моделей сопровождения одарённых студентов, способствующих развитию их профессиональных и личностных компетенций.

Ключевые слова: одаренность, лингвистически одарённые студенты, педагогическая поддержка, опыт зарубежных стран, межкультурное взаимодействие, мотивация студентов.

**INTERNATIONAL PRACTICES OF SUPPORTING LINGUISTIC GIFTEDNESS IN
PEDAGOGICAL EDUCATION**

Alfimov Valentin Nikolaevich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages of FSBEE HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: alfi-val@mail.ru

Dibrova Evgenia Sergeevna,

Postgraduate Student, FSBEE HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, Russian Federation, e-mail: evgeniadib@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the experience of foreign pedagogical universities in the field of educational support for linguistically gifted students. Key approaches are considered, including individualized learning, integration of research and project activities, development of intercultural competence, and the use of digital educational resources. Special attention is paid to the combination of academic training and psychological support, which allows

students to fully realize their potential. The identified international practices can be adapted within the Russian pedagogical education system to develop new models of support for gifted students, contributing to the development of their professional and personal competencies.

Keywords: linguistically gifted students, educational support, intercultural interaction, student motivation.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Современное образование сталкивается с необходимостью не только выявлять, но и сопровождать одарённых студентов, способных к глубокому и многоуровневому освоению лингвистических знаний. Лингвистическая одарённость является одним из наиболее востребованных видов одарённости в условиях глобализации, межкультурных коммуникаций и развития международного сотрудничества. Для будущих педагогов и переводчиков именно владение языками, а также способность мыслить в межкультурном контексте становится основой профессиональной успешности. В этой связи особый интерес представляет опыт зарубежных педагогических вузов, где сформированы и апробированы модели педагогической поддержки лингвистически одарённых студентов [2].

Подчеркнем, что проблема одаренности личности является особенно актуальной в любой стране в контексте экономического, политического, социального, духовного развития государства. Поиск, обучение и воспитание талантливых детей и молодежи всегда были и будут одним из приоритетов государственной политики, научных исследований. Развитие и обучение одаренных и талантливых детей развязывает насущное задание формирования творческого потенциала общества, обеспечивает возможности социального и научно-технического продвижения, дальнейшего развития науки и культуры, сфер производства. В условиях информационно-технологической цивилизации растет интерес общества к проблеме развития одаренных детей, которые являются большим мощным ресурсом функционирования и развития любого государства и человечества в целом.

В России приняты документы относительно поддержки одаренных детей и молодёжи. Во всех регионах страны действуют свои программы поиска, обучения и воспитания одаренных детей, созданы банки одаренных детей. Для всестороннего развития способностей в стране функционируют гимназии и лицеи, внедрено профильное обучение, проводятся многочисленные олимпиады, конкурсы, турниры и т.д. Государственные и региональные комплексно-целевые программы развития одаренности ставят перед педагогической наукой и

практикой задачи не только обучения одаренного ребенка, но и его воспитание, что предусматривает глубокое, теоретическое обоснованное понимание как преимуществ одаренности, так и ее трудностей, ведь одаренность – это только возможность для приобретения знаний и умений. А станет ли эта возможность действительностью зависит от многих факторов, в том числе и путей, которые очерчивает на практике философская, психологическая и педагогическая науки.

Актуальность описанной проблемы освещает такое важное противоречие как стремление государства к усовершенствованию поддержки лингвистически одаренных детей и молодежи, в том числе с позиции мирового позитивного опыта. Обратим внимание, что более тридцати лет существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям (World Council for Gifted and Talented Children), который объединяет усилия 55 стран в исследовании этого феномена.

В отечественной педагогике накоплен определённый опыт работы с одарёнными обучающимися, однако практика педагогической поддержки студентов-лингвистов во многом фрагментарна и не всегда системна. Зарубежные вузы (США, Великобритания, Германия, Финляндия, Япония) демонстрируют многообразие форм и механизмов поддержки: от индивидуальных образовательных траекторий до участия студентов в исследовательских и проектных инициативах. Изучение этих подходов позволяет выявить эффективные инструменты, которые могут быть адаптированы в российской образовательной среде. Кроме вышеназванных стран отметим также Польшу и Испанию.

Исторически внимание к лингвистическим способностям студентов связано с социальными и культурными изменениями. В Великобритании ещё в XIX веке университеты развивали программы классических языков (латынь, греческий), которые считались основой интеллектуального воспитания. Постепенно акцент сместился на современные иностранные языки, что было связано с ростом международной торговли и дипломатии.

В Германии в начале XX века сформировалась традиция университетских исследовательских школ, где лингвистика рассматривалась как наука, требующая аналитической и исследовательской подготовки. Это стало основой для практики раннего вовлечения студентов в научные проекты.

В Скандинавских странах ещё с 1970-х годов начали активно развивать практико-ориентированные модели подготовки педагогов, где изучение языков сочеталось с обязательной педагогической практикой. Такой подход укрепился в связи с высокой ценностью образования и равного доступа к нему.

В Японии и Южной Корее после Второй мировой войны был сделан акцент на изучении английского языка как инструмента международного взаимодействия. С тех пор университеты этих стран внедряют программы поддержки студентов с высокими результатами в области языков, включая психологическую и академическую помощь.

Что касается Польши, Испании и США, то там на протяжении последних десятилетий формировались разнообразные практики, направленные на развитие индивидуального потенциала студентов-лингвистов. Так, например, установлено, что в польской литературе четко обозначены отличия между «способностями» и «одаренностью». Суть «способностей» проявляется в эффективности и безошибочности выполнения деятельности в определенных сферах (интеллектуальной и исполнительской). При этом ученые считают, что понятие «одаренность» охватывает более широкий диапазон понятий, а именно: внутренние факторы, способности и психические черты человека, приводящие к высоким результатам в определенной сфере деятельности. Способности принадлежат к актуальным возможностям человека, а понятие «одаренность» касается потенциальных возможностей или тех, которые личность проявит только благодаря обучению. Польские ученые считают, что «способность» – это такие индивидуальные особенности, благодаря которым при одинаковой мотивации, одинаковой подготовке и одинаковых условиях одни люди выполняют действия лучше, чем другие, они быстрее обучаются созданию новых продуктов. В беседе с одним из авторов данной статьи известный польский исследователь проблем одаренности профессор Тереза Гиза подчеркнула, что их ученые ориентируются на то, что одаренность – это специфическая конфигурация общих и специальных способностей, которые дают возможность выполнять определенную деятельность на высоком уровне. Под понятием «специальная одаренность», подчеркнула она, мы понимаем индивидуальный тип возможностей, необходимых для возникновения определенных задатков, чтобы человек, благодаря разнородным формам экспрессии и коммуникации, смог лучше узнать окружение, культуру и цивилизацию. Также профессор Т. Гиза заметила, что большинство польских исследователей (И. Божим, В. Добролович, Б. Дирда, Д. Екерт-Грабовская) считают, что у одаренных обучающихся не установлена взаимосвязь между интеллектуальным уровнем, креативностью и школьными достижениями. Поэтому некоторые из них учатся ниже своих возможностей и имеют проблемы с поведением. Для определения проблемного учащегося в польской практике применяется специальный термин «синдром неуспешного одаренного учащегося». Основной причиной его возникновения считаются внешние факторы, которые влияют на развитие ребенка. Л. Френч, М. Тичкова считают главным – семью. В. Добролович, Б. Дирда, Е. Нецка – школу.

В Польше принято опираться на концепцию одаренности С. Попека которая включает: высокий уровень интеллекта, специальные и творческие способности. Также представляет интерес теория позитивной дезинтеграции К. Домбровского, согласно которой развитие личности осуществляется на пяти уровнях: 1) первичная интеграция; 2) одноуровневая дезинтеграция; 3) многоуровневая спонтанная дезинтеграция; 4) многоуровневая организованная и систематизированная дезинтеграция; 5) вторичная интеграция.

В польской практике использует и так называемая Мюнхенская модель одаренности и др.

Обращаясь к Испании, укажем, что испанские исследователи разработали многомерную модель одаренного человека (Х. Гарсиа Ягуе), которая включает не только высокий уровень интеллекта, а и адаптационную зрелость, самостоятельность и социализацию ребенка. В Испании существуют также другие модели одаренности: «глобальная (общая)» (Л. Ф. Перес и П. Домингес Родригес, интегрированная эволюционная модель одаренности М. Уме, «пояснительная» модель одаренности М. Д. Присто и модель чрезвычайных достижений А. Костелло.

Установлено, что зарубежные ученые в своей работе в большинстве обращаются к теориям американских исследователей. Поэтому определение одаренных учащихся и идентификации их способностей осуществляется на основании опыта американских ученых. В соответствии со структурой способностей и ролью, которую имеют личностные и общественные факторы польские исследователи используют такую классификацию моделей одаренности: структурно-интерактивные модели; развивающие модели способностей; универсальные модели способностей. Структурно-интерактивные модели (Дж. Рензулли (Трехступенчатая модель одаренности), Ф. Монкс (Многофакторная модель одаренности), Д. Гоулман (Концепция эмоционального интеллекта) и др.

Не анализируя детально научные исследования проблемы одаренности американскими учеными (в специальной литературе это сделано достаточно подробно), отметим, что по их мнению, чрезвычайные способности детей могут быть выявлены благодаря использованию диагностических тестов, созданию учебных программ, которые отвечают этим способностям, что одаренные дети требуют особенного внимания на всех уровнях школьного образования, поддержки социума, родителей и т.д. являются для важными и сегодня.

Общий обзор современных программ развития одаренности в большинстве стран мира, позволяет утверждать, что они опираются на теории и концепции, о которых шла речь, и учитывают определение одаренности как высокого уровня развития когнитивных процессов – сенсорно-перцептивных процессов памяти, внимания, мышления; развития интеллекта или умственных способностей, которые можно измерять при помощи тестов. Также эти программы ориентируются на возможности окружения, которое способствует развитию одаренности детей, уровни одаренности (талант, одаренность, способность), уровень развития демократии, как системы, позволяющей индивидуализировать обучение в рамках образования.

Для более глубокого понимания сущности педагогической поддержки лингвистически одарённых студентов обратимся также к опыту зарубежных

педагогических вузов. Именно там на протяжении последних десятилетий формировались разнообразные практики, направленные на развитие индивидуального потенциала студентов-лингвистов. Эти практики отражают стремление соединить академическую подготовку, исследовательскую активность и личностное развитие обучающихся. Рассмотрим ключевые направления и механизмы поддержки, которые получили наибольшее распространение и признаны эффективными в мировом образовательном пространстве [3].

1. Индивидуализация обучения.

В ведущих зарубежных педагогических университетах акцент делается на разработке персональных образовательных планов для студентов, проявивших лингвистические способности. В университетах США и Великобритании широко применяется система менторства, при которой каждому студенту назначается научный руководитель-наставник, помогающий в выборе дисциплин, исследовательских тем и карьерных направлений. Это позволяет соединить академическую подготовку с личными интересами студента [5].

2. Интеграция исследовательской деятельности.

В Германии и Нидерландах практикуется раннее вовлечение студентов-лингвистов в исследовательские проекты. Будущие педагоги и переводчики участвуют в международных конференциях, ведут совместные проекты с преподавателями и аспирантами, готовят публикации. Такой подход способствует развитию критического мышления, формированию исследовательской компетентности и закреплению мотивации к дальнейшему профессиональному росту [9].

3. Практико-ориентированная подготовка.

В Финляндии и Скандинавских странах большое внимание уделяется педагогическим практикам, связанным с реальной работой в школах и образовательных центрах. Студенты-лингвисты получают возможность не только преподавать иностранный язык, но и разрабатывать авторские программы, методические материалы, участвовать в создании цифровых образовательных ресурсов. Это формирует у студентов ответственность, системность мышления и готовность к профессиональным вызовам.

4. Международная академическая мобильность.

В педагогических вузах Франции и Испании активно реализуются программы двойных дипломов, стажировок и международных обменов. Для лингвистически одарённых студентов такие программы становятся уникальной возможностью погружения в языковую среду, сравнения культурных контекстов и расширения профессиональных горизонтов. Стажировки позволяют будущим педагогам развивать гибкость мышления и коммуникативные навыки, что в дальнейшем становится конкурентным преимуществом [10].

5. Психолого-педагогическая поддержка.

В Японии и Южной Корее разработаны комплексные системы сопровождения студентов с высокой когнитивной нагрузкой. Лингвистически

одарённые студенты часто сталкиваются с синдромом эмоционального выгорания или кризисом профессиональной идентичности. Поэтому в вузах активно применяются практики психологического сопровождения, тренинги стрессоустойчивости и консультирование по вопросам профессионального выбора.

6. Использование цифровых технологий.

Зарубежные педагогические университеты внедряют цифровые платформы, которые позволяют студентам формировать индивидуальные образовательные траектории, участвовать в международных онлайн-проектах, работать в мультикультурных командах. Такие практики способствуют развитию навыков самоорганизации, коммуникации и исследовательской мобильности [5].

Опыт разных стран показывает, что подходы к поддержке лингвистически одарённых студентов существенно различаются. Так, в США и Великобритании акцент делается на системе менторства и персональных образовательных траекторий, что формирует индивидуализацию и карьерную направленность. В Германии и Нидерландах приоритет отдаётся раннему вовлечению студентов в научные исследования, что позволяет формировать исследовательскую культуру. В Финляндии и Скандинавии ведущая роль принадлежит педагогической практике, ориентированной на реальную образовательную среду. Франция и Испания демонстрируют эффективность академической мобильности и программ двойных дипломов, а страны Восточной Азии (Япония, Южная Корея) выстраивают модели психологической поддержки и стрессоустойчивости. Таким образом, каждое направление отражает национальные особенности образовательных систем, а в совокупности создаёт целостную картину разнообразия педагогических стратегий.

Несмотря на эффективность международных практик, многие из них сопровождаются трудностями. Среди основных рисков выделяются:

- Перегрузка студентов, связанная с интенсивными образовательными программами и высоким уровнем требований.
- Неравный доступ к международной мобильности, обусловленный финансовыми барьерами, языковыми ограничениями или недостаточной поддержкой со стороны вузов.
- Опасность выгорания, характерная для студентов с высокой мотивацией и когнитивной нагрузкой.
- Несоответствие между академической подготовкой и запросами рынка труда, когда студенты получают глубокие знания, но сталкиваются с трудностями в их практическом применении.

Опыт зарубежных педагогических вузов демонстрирует, что поддержка лингвистически одарённых студентов строится на принципах индивидуализации, практико-ориентированности, интеграции исследовательской и проектной деятельности, а также межкультурного взаимодействия. Важным фактором становится сочетание академической

подготовки и психологической поддержки, что позволяет студентам максимально реализовать свой потенциал и сохранить мотивацию.

Для российской системы педагогического образования целесообразно не только заимствовать международные практики, но и развивать собственные модели сопровождения лингвистически одарённых студентов. Важными направлениями могут стать:

- внедрение гибких программ менторства и наставничества;
- расширение академической мобильности и межвузовского сотрудничества внутри России;
- интеграция исследовательских проектов в учебный процесс;
- создание цифровых образовательных платформ, доступных для студентов независимо от их региона проживания;
- развитие психолого-педагогической поддержки, направленной на профилактику выгорания.

Обобщая проведённый анализ, можно отметить, что международный опыт сопровождения лингвистически одарённых студентов в педагогическом образовании демонстрирует широту и многообразие подходов. Он опирается не только на современные образовательные технологии, но и на исторически сложившиеся культурные и социальные традиции каждой страны. В результате складывается уникальная палитра моделей – от академической мобильности до исследовательской вовлечённости, от менторских практик до психологической поддержки.

Для России обращение к этому опыту важно не как механическое заимствование, а как возможность критически осмыслить, какие из подходов могут быть эффективно интегрированы в отечественную систему. Учитывая особенности российского образования, необходимо сочетание лучших мировых практик с развитием собственных решений. Так, внедрение программ наставничества может быть дополнено традициями университетских научных школ, а расширение мобильности должно учитывать региональные различия и необходимость доступности для всех категорий студентов.

Особое внимание следует уделить рискам: перегрузке студентов, неравенству доступа к образовательным ресурсам и мобильности, а также угрозе профессионального выгорания. Эти вызовы нельзя игнорировать, напротив, они должны стать стимулом для выстраивания системной и сбалансированной поддержки, в которой учитываются как академические, так и личностные потребности студентов.

Таким образом, развитие моделей сопровождения лингвистической одарённости в России видится перспективным направлением, способным существенно повысить качество педагогического образования и укрепить позиции отечественной науки и культуры в международном контексте. Поддержка одарённых студентов должна рассматриваться не как привилегия для избранных, а как стратегическая задача государства и общества, направленная

на формирование нового поколения педагогов, открытых миру и способных стать проводниками межкультурного диалога.

В долгосрочной перспективе именно такие специалисты смогут обеспечить конкурентоспособность российской образовательной системы, сохранить культурное многообразие, укрепить международное сотрудничество и внести вклад в развитие гуманитарного знания. Следовательно, обращение к международному опыту и создание национальных моделей сопровождения лингвистически одарённых студентов – это не только педагогическая, но и социально-культурная миссия, имеющая ключевое значение для будущего страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьёв Н. Е. Наставничество в образовании: теория и практика: монография. – Москва: Педагогика, 2020. – 240 с.
2. Колесникова И. А. Педагогическая поддержка одарённых студентов: современные подходы. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 186 с.
3. Шумаков В. А. Психологическое сопровождение студентов с высоким интеллектуальным и лингвистическим потенциалом. – Москва: Академкнига, 2021. – 210 с.
4. Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. Gifted education: Developing talent in the 21st century. – New York: Routledge, 2020. – 312 p.
5. Freeman J. Gifted education and talent support in international perspective. – London: Springer, 2020. – 228 p.
6. Montgomery D. Supporting Spelling and Vocabulary Development in Language Gifted Students. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 195 p.
7. Peterson J., Margolin L. Counseling the gifted student: The school-based guide. – London: Routledge, 2021. – 254 p.
8. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2020. – 432 p.
9. Gallagher J. J. Teaching the gifted child. – Boston: Allyn & Bacon, 2021. – 276 p.
10. Robinson A., Shore B. S., Enersen D. L. Best practices in gifted education: An evidence-based guide. – Waco, TX: Prufrock Press, 2020. – 300 p.

УДК 376

МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В ИНДИИ И МЕТОДЫ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ

Горбылева Елена Владимировна,
преподаватель английского языка,

Музыкальная школа для одаренных детей ФБГУ ВО Донецкая государственная музыкальная академия им. С.С. Прокофьева, г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: elenagorbyleva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена музыкальной одаренности в Индии, рассматриваемого в рамках культурного и исторического контекста страны. Автор раскрывает понятие музыкальной одаренности, её природу и проявления, а также описывает современные подходы к диагностике музыкальных способностей индийских детей и подростков. Автор рассматривает существующие методики выявления музыкально одарённых детей, начиная от традиционных народных способов отбора и заканчивая современными

научными технологиями и инструментами, применяемыми в специализированных центрах и учреждениях искусства. Приводятся результаты исследований, подтверждающие значимость генетических факторов, влияния культурной среды и ранней музыкальной стимуляции для выявления и последующего развития музыкальных талантов.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, творчество, талант, музыкальная компетентность, модели одаренности, диагностика одаренности

MUSICAL GIFTEDNESS OF CHILDREN IN INDIA AND METHODS OF ITS DIAGNOSTICS

Gorbyleva Elena Vladimirovna,

English teacher,

Music school for gifted children, FBSEE HE “Donetsk State Music Academy named after S.S. Prokofiev”, Donetsk, DPR, Russian Federation, e-mail: elenagorbyleva@mail.ru

Abstract. The paper is devoted to the study of the phenomenon of musical giftedness in India, considering the cultural and historical context of the country. The author reveals the concept of musical giftedness, its nature and signs, and describes modern approaches to the diagnosis of musical abilities of Indian children and adolescents. The author examines existing methods for identifying musically gifted children, ranging from traditional folk methods of selection to modern scientific technologies and instruments used in specialized centers and art institutions. The results of studies are presented confirming the importance of genetic factors, the influence of the cultural environment and early musical stimulation for the identification and subsequent development of musical talents.

Keywords: musical giftedness, creativity, talent, musical competence, giftedness models, giftedness diagnostics

Актуальность. Сегодня выявление, социально-педагогическая поддержка одаренной молодежи в Индии является приоритетным направлением государственной политики и она направлена на создание условий и возможностей для развития потенциала молодежи, успешной их социализации и эффективной самореализации в выбранных ими сферах человеческой деятельности. Музыка в Индии появилась в древнейшие времена и воспринималась как божественное проявление, связанное с актами создания и разрушения вселенной. Первые записи музыки встречаются в священных книгах Индии – «ведах». Дворцы царей и раджей были центрами профессионального театра, танца, народной музыки. Высокого профессионализма достигли женские хоры, исполнявшие песни с инструментальным сопровождением. Желание звучать идеально проникало в придворное искусство [1]. История педагогики музыкального искусства и образование одаренных детей в Индии имеет долгую и богатую историю. Воспитание музыкальной одаренности началось в древние века и успешно продолжается сегодня, отвечая требованиям XXI века. Одаренные дети составляют около 3% от общей численности населения, колоссальные 12,5 миллионов индийских детей в возрасте от 3 до 18 лет, являются потенциально одаренными [8, с.1-2].

Современная Индия известна рядом одаренных музыкантов, которые завораживали слушателей со всего мира своим искусством. Среди них можно выделить 12 выдающихся композиторов, дирижеров, музыкантов, вокалистов, удостоенных премии «Грэмми» с 1959 года. «Музыкальное чудо Индии» – 12-летний Лидиан Надхасварам, известный как “Mini Maestro”, выиграл первый сезон конкурса The World's Best в 2019 г. Известные имена в области индийской

классической музыки, такие как Рави Шанкар, Вилайят Хан, Али Акбар Хан и Рам Нараян, а также исполнители песен в индийском кино такие, как Кишор Кумар, Мохаммед Рафи, С.П. Баласубрахманьям Мукеш и др. прославили страну во всем мире. Популярность реалити-шоу American Idol и его клонов по всему миру (например, Shanghai Super Girl в Китае, Do Re Mi Fa Sol в Индии) свидетельствует о врожденной музыкальной одаренности юных исполнителей.

Цель статьи – 1) изучить понятие «музыкальная одаренность», способы его трактовки индийскими исследователями; 2) проанализировать методы диагностики музыкально одаренных детей в Индии.

Основное содержание. Изучение основных подходов, концепций и моделей одаренности в Индии обнаружило существование моделей одаренности в Индии, которые включают четырехуровневую модель творчества М. Пандид, модель исключительности Д. Даи, бихейвиористскую модель одаренности, основанной на поведении одаренных детей, модель одаренности Аниты Каруп и Муниры Хуссейн, которая заключается в выявлении одаренности по набору качественных характеристик. Проанализировав данные модели, мы пришли к выводу, что одаренность в Индии представлена как совокупность определенных качественных характеристик, которые развиваются при благоприятных условиях, отличают одаренного ребенка от других детей, сочетания высоких морально-духовных качеств, академической успеваемости, высокого духовного развития и творческой вовлеченности.

До недавнего времени в индийской педагогической литературе термин «одаренный» отождествлялся с термином «творческий», при этом каждый имел свое философское обоснование. Однако, существенные отличия в понимании концепции «творчество» в западной и восточной литературе по психологии объясняется религиозными предрассудками и социальным этикетом, требующим иерархичности отношений. Именно из-за таких предрассудков, а также из-за большой роли социального окружения, самобытных норм в обществе и семье, творческие люди в восточной культуре не подвержены радикальному революционному творчеству, хотя творчество предполагает индивидуальный выбор даже в таком многокультурном и многорелигиозном обществе как индийское [10, с.3-19].

Изучение педагогической литературы показало, что представления об одарённости значительно различаются в разных культурах, и разнообразие концепций приводит к разным пониманиям и интерпретациям того, что представляет собой одарённость. Большинство концепций одарённости сосредоточены на академических достижениях и высоком уровне интеллектуальных способностей, измеряемых с помощью тестов на IQ, что соответствует консервативному взгляду на одарённость и подходу к одарённым детям. Однако в последние два десятилетия появились многомерные представления и определения одарённости, на которые повлияли более широкие способности, связанные с лидерством, творчеством и искусством (Г. Гарднер, Р. Стернберг).

Обзор современных моделей одаренности в Индии показал, что теоретическую основу индийских концепций составляют исследования ведущих мировых ученых в области одаренности (Г. Гарднер, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум и др.). Типология одаренности Г. Гарднера выделяет музыкальную одаренность, как отдельный тип одаренности со своей структурой, методами выявления, критериями оценивания и способами обучения музыкально одаренных детей.

По мнению Говарда Гарднера, люди с музыкальным интеллектом хорошо разбираются в закономерностях, ритмах и звуках. Такие люди хорошо разбираются в музыке и часто хорошо сочиняют и исполняют её. Многие исследователи уверены, что музыкальный талант связан не только с генетическим кодом ребенка, но и с его ближайшим окружением. Согласно исследованию, направленному на выявление типов множественного интеллекта у подростков, было обнаружено, что образование и род занятий родителей, место жительства и отношения со сверстниками у подростков были значительно связаны с музыкальным интеллектом респондентов. Для достижения этой цели был использован стандартизированный инструмент оценки множественного интеллекта, разработанный Каур (2006) на выборке, состоящей из 200 учащихся старших классов средних школ в Махендергарха (штат Харьяна) [5].

Что же такое музыкальный интеллект или музыкальная одаренность? Некоторые исследователи используют термин «музыкальная компетентность» и определяется она как «талант» к музыке. Распространенное мнение заключается в том, что музыкально талантливые люди одарены, что они рождаются с этим талантом. Хотя верно, что только немногие достигают высот музыкального успеха, обычно можно увидеть определенный уровень таланта у каждого. Очевидно, что музыкальная компетентность – это континуум с определенной качественной оценкой музыкального мастерства, которая оценивается. Кристофер Мерфи определяет музыкальную одаренность, как «способ познания» музыки, а не как меру музыкальных достижений [9, с.39-50]. В структуру музыкальной одаренности входят 3 компонента:

1. Аффективная музыкальная одаренность – это степень спонтанности и интенсивности, с которой люди идентифицируют себя с эмоциональным содержанием музыки. Неудивительно, что музыка влияет на настроение [4]. Тем не менее, музыка, которая трогает некоторых до слез, может оставить других равнодушными.

2. Поведенческая музыкальная одаренность состоит из двух граней: 1 склонность, которая побуждает человека искать возможности ассоциировать себя с музыкой; и 2 произвольная реакция на музыкальные стимулы.

3. Когнитивная музыкальная одаренность, пожалуй, наиболее изучена, прежде всего как музыкальная способность. Эдвин Гордон ввел понятие «аудиации», которая примерно представляет собой способность играть музыку в уме [6]. Такое прослушивание, согласно Э. Гордону, включает мысленное воспроизведение тональных/ритмических паттернов в музыке по отдельности и

в комбинации, так что более высокий уровень абстракций музыки понимается. Таким образом, прослушивание сосредоточено на понимании музыки, а не на ее простом распознавании или точном воспроизведении.

Одним из способов педагогической поддержки музыкально одаренных детей в Индии является концепция выявления талантливых детей с раннего возраста. Индийское правительство делает акцент на раннем выявлении одаренных детей, как одной из самых важных форм педагогической поддержки таких детей. Несколько примеров подтверждают популярное мнение о том, что ранняя диагностика приводит к развитию музыкального таланта. Отец Бетховена был его первым учителем музыки; как и отец Моцарта, и Бах тоже происходит из музыкальной семьи. Музыка в семье естественным образом приводит к обнаружению таланта. Иногда это может происходить вне семьи, например, участие в школьном хоре. Ранние возможности способствуют возникновению мотивации заниматься музыкой.

Педагогические коллективы, эксперты, преподаватели музыки ведут просветительскую работу с родителями одаренных детей, проводят лекции, семинары для расширения их представлений о проявлениях музыкальной одаренности. Во время мастер-классов разъясняются основные признаки музыкально одаренных детей. К ним относятся:

1. Исключительное слуховое восприятие.
2. Природный ритм и координация.
3. Раннее проявление музыкального интереса и любознательности.
4. Быстрое обучение и запоминание.
5. Выразительное и эмоциональное общение с помощью музыки.
6. Навыки импровизации.
7. Высокий уровень сосредоточенности и концентрации: при занятиях музыкой музыкально одарённые дети демонстрируют исключительную способность концентрироваться в течение длительного времени.
8. Чувствительность к качеству звука.
9. Интуитивная гармонизация: даже в юном возрасте музыкально одарённые дети могут инстинктивно гармонизировать мелодии, которые они слышат.
10. Музыкальная разносторонность.
11. Исключительное чувство ритма: музыкально одарённые дети обладают врождённым чувством ритма, что позволяет им поддерживать стабильный и точный темп при игре на музыкальном инструменте или пении.
12. Интуитивное понимание музыки: исполняя музыкальное произведение, музыкально одарённые дети демонстрируют интуитивное понимание его эмоциональных и выразительных аспектов.
13. Стремление к сотрудничеству: музыкально одарённые дети часто проявляют искреннее желание сотрудничать с другими музыкантами и исполнителями.

14. Сильная музыкальная память: наряду со способностью быстро запоминать музыку, музыкально одарённые дети, как правило, обладают впечатляющей долговременной музыкальной памятью.

15. Страсть к музыкальным исследованиям: музыкально одарённые дети испытывают ненасытное любопытство, стремясь исследовать новые музыкальные горизонты.

16. Уникальные композиторские способности.

17. Развитые навыки чтения нот с листа: музыкально одарённые дети часто демонстрируют развитые способности к чтению нот с листа.

18. Природная музыкальная уверенность: музыкально одарённый ребёнок излучает уверенность и спокойствие, когда занимается музыкой.

19. Постоянная приверженность практике: несмотря на врождённые музыкальные способности, музыкально одарённые дети понимают ценность постоянной практики и преданности делу.

20. Способность принимать обратную связь и учиться: несмотря на свои исключительные способности, музыкально одарённые дети восприимчивы к конструктивной обратной связи и открыты к обучению у других [7].

Анализ тенденции развития понятия «педагогическая поддержка» одаренных детей в Индии засвидетельствовал отсутствие в педагогической теории Индии формулировки «педагогическая поддержка» одаренных детей, однако функционирование в научном обращении терминов «соответствующая интервенция» или «соответствующее вмешательство» («responsive intervention»), понимаемое как ответ на образовательные потребности одаренных детей, который может быть эффективным в школьной среде и предусматривает качественные инструкции со стороны преподавателей по результатам проведенных наблюдений и исследований, коммуникацию, сбор данных и использование научно обусловленных задач в соответствии с потребностями и сильными сторонами одаренных детей.

Одним из способов «соответствующего вмешательства» («responsive intervention») является раннее выявление музыкально одаренных детей. Эксперты, занимающиеся выявлением одаренных, сходятся во мнении, что необходимо, чтобы процесс выявления был как можно более ранним, чтобы одаренные дети могли оптимально развивать творческие способности и направлять свой потенциал в интересующие их области. Программы по выявлению одаренных и талантливых детей отличаются во многих штатах в зависимости от социокультурных, религиозных, экономических отличий, а также от специфики административного устройства страны.

В процессе изучения практики выявления одаренных учащихся в разных штатах и союзных территориях страны, нами определено, что обнаружение детей в раннем возрасте (3-8 лет) происходит благодаря проведению тщательных наблюдений в условиях класса и получению данных о поведенческих характеристиках, способствующих идентификации одаренного ребенка. Установлено, что для учета всех психолого-индивидуальных особенностей

избрания наиболее подходящей формы и метода обучения для каждого конкретного одаренного ребенка были определены три важных компонента процесса выявления. А именно:

1. Первый компонент – проведение совершенного наблюдения в условиях класса или школы с целью получения данных о качествах и поведенческих характеристиках;

2. Вторым компонентом программы является проведение экспертами ряда запланированных семинаров и мастер классов для учителей на национальном и международном уровнях;

3. Третий компонент программы – разработка метода типового профиля детей, определенных как «одаренные» или демонстрирующие высокий потенциал, для получения информации об их интеллектуальных и когнитивных способностях, личностных факторах и факторах окружающей среды, влияющих на результаты их деятельности.

Развитие одаренности во всех областях, в которых она признается, влечет за собой приобретение определенных компетенций. Музыкальная одаренность, как и другие виды одаренности, развивается путем систематического мониторинга и поощрения, чтобы одаренные люди могли обрести компетенции, которые позволили бы им направить свои способности на творческое и высоко продуктивное функционирование. Для этого для детей старшего возраста и студентов проводятся огромное количество конкурсов и проектов на городском, региональном и национальном уровне. К таким мероприятиям можно отнести следующие:

1. Голос Индии;
2. Восходящая звезда;
3. Индийский идол;
4. Индийская звезда;
5. Сцена;
6. Голос. Дети (от 6-14 лет);
7. Sa Re Ga Ma Pa Lil Champs (для детей-певцов) и др [2].

В некоторых шоу участвуют наставники (известные певцы, музыканты и артисты), которые руководят юными талантами, комментируют их выступления и в дальнейшем помогают им развивать свои таланты. Сегодня благодаря таким конкурсам появилось много популярных певцов.

Для участия, например, в конкурсе вокалистов достаточно подать заявку на участие. Это бесплатное онлайн-прослушивание для всех видов сценических выступлений. Прослушивания на Indian Idol, Saregamaa проходят по всем штатам Индии, но в каждом штате есть свои требования к исполнителям.

Сложное содержание, заложенное в понятие одаренности, подразумевает, что в процессе выявления педагоги учитывают все аспекты личности одаренных учащихся, а не только те, которые связаны с проявлением музыкальных способностей. Предполагаемые и выявленные музыкальные способности не являются гарантией того, что ребенок, у которого они распознаны, разовьет их в

полной мере. Достижения обусловлены многофакторным образом и будут развиваться, если педагоги музыкальных школ, родители одаренных детей и общество, в котором развиваются такие дети, будут систематически контролировать и поддерживать талантливых детей. Такая синергия может позволить талантливому ребенку максимально развить свой потенциал.

Музыкально одаренные дети могут в раннем возрасте проявить свой музыкальный талант, любовь к музыке и музыкальный слух выше среднего. Эти характеристики могут побудить родителей и детей выбрать получение музыкального образования. Мониторинг развития одаренных чаще всего осуществляется в специализированных музыкальных школах, в которых учителя музыки с помощью определенных дидактических методов помогают детям развивать свой потенциал. Оценка достижений и качества навыков, которые одаренные ученики освоили на каждой образовательной фазе, представляет собой основу для предположения о том, как их музыкальный талант будет развиваться дальше [3, с.153-173].

Многие дети, которые были обнаружены в качестве тех, кто имеет общие или специальные способности, приглашаются в академии искусств, математики, шахмат, образовательных центров, клубов, фондов для одаренной молодежи, где они учатся 2-3 дня в неделю по обогащенным программам и получают помощь наставников. Внешкольное учреждение представляет собой особую образовательную среду, в пределах которой, с одной стороны, завершается выполнение обществом его обязательной функции формирования социально адаптированной личности, а с другой стороны, происходит формирование творческих личностных компетенций. Исходя из этого, формируются новые принципы и методология организации образовательного пространства в современном внешкольном учреждении, для которого характерны:

- индивидуализированные формы учебной деятельности;
- выработка проектно-исследовательских навыков (проектная методика);
- самоопределение старшеклассников по направлению собственной творческой деятельности (профильное образование);
- четко обозначенное коммуникативное поле взаимодействия между воспитанниками и педагогами. Находясь в школе, ребенок приобретает определенный опыт социальной жизни. Однако мощным фактором социального развития ребенка есть жизнь вне школы – общественные акции в городе или селе.

Выводы. В заключение отметим, что индийские исследователи рассматривают музыкальную одаренность как уникальное сочетание врождённых способностей, индивидуальных особенностей, страсти к музыке и высоких духовно-нравственных качеств. Раннее выявление музыкально одаренных детей и их участие в районных, городских, общенациональных конкурсах и фестивалях – одни из главных стратегий педагогической поддержки таких детей в Индии. Программы по выявлению одаренных и талантливых детей отличаются во многих штатах в зависимости от социокультурных, религиозных,

экономических отличий, а также от специфики административного устройства страны. В дальнейшем, под руководством своих наставников, дети имеют возможность обучаться в лучших школах и академиях искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Музыкальное воспитание и образование в Древней Индии: сайт. URL: https://studopedia.ru/28_15722_muzikalnoe-vospitanie-i-obrazovanie-v-drevney-indii.html (дата обращения: 30.08.2025).
2. Best singing competition shows: website. URL <https://www.airtel.in/blog/dth/popular-indian-singing-reality-shows/> (дата обращения: 30.08.2025).
3. Bogunovic B, Nogai A. The development of giftedness within the three-level system of music education in Poland and Serbia: Outcomes at different stages / Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja, Vol.47(1). – 2006. – P.153-173
4. Bruner Gordon C. Music, mood and marketing. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/MoodMusicMarketingJM.pdf (дата обращения: 31.08.2025).
5. Gardner H. Multiple Intelligence: The theory in practice / H.Gardner . – New York, 1993. – 320 p.
6. Gordon Edwin E. The Advanced Measures of Music Audiation and the Instrument Timbre Preference Test: Three Research Studies, 1991
7. Khan A. 20 signs of a musically gifted child: website. URL: <https://questionsgems.com/signs-of-a-musically-gifted-child/> (дата обращения: 30.08.2025).
8. Kurup A., Shalini Dixit, Ajai Chandra. Traits of gifted children in India: An analysis gifted educated programme / A. Kurup, S. Dixit, Chandra A. // National Institute of Advanced studies. – 2016. – P. 1-2
9. Murphy Ch. How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? / British journal of music education. – Cambridge University Press, Vol.16, Issue 1. – 1999. – P.39-50
10. Sundararajan L., Raina M. K. Revolutionary creativity, east and west: A critique from indigenous psychology / L.Sundararajan, M.K.Raina // Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. – 2015. – № 35. – P.3–19. URL: <https://doi.org/10.1037/a0037506> (дата обращения: 30.08.2025).

УДК 378

ORCID – 0009-0004-3068-5482

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СФЕРЕ НАУЧНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Куркчи Елизавета Константиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г.Горловка, ДНР,

Российская Федерация, e-mail: elizaveta.kurkchi@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению консультирования в сфере научного дополнительного образования в Германии. Автором раскрываются основные характеристики профессионального консультирования; выделяются типы консультирования; раскрываются требования к консультантам и профиль их компетенций; представляются существующие консультационные услуги в вузах; выявляется потребность в консультациях по вопросам совмещения учебы и работы, обучения, карьеры, курсам; раскрываются причины неиспользования консультационных услуг.

Ключевые слова: консультирование, научное дополнительное образование, Германия, типы консультирования, требования к консультантам.

CONSULTING IN THE FIELD OF SCIENTIFIC CONTINUING EDUCATION IN GERMANY

Kurkchi Elizaveta Konstantinovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», DPR, Russian Federation,

e-mail: elizaveta.kurkchi@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of counseling in the field of scientific continuing education in Germany. The author reveals the main characteristics of professional counseling; distinguishes types of counseling; reveals the requirements for counselors and the profile of their competencies; presents existing counseling services in universities; identifies the need for counseling on issues related to combining study and work, training, career, and courses; reveals the reasons for not using counseling services.

Keywords: counseling, scientific continuing education, Germany, types of counseling, requirements for counselors.

В настоящее время, кажется, нет такой сферы жизни, в которой не было бы большого интереса к консультированию. Например, консультирование пользуется популярностью в сфере труда, семьи или финансовых инвестиций. В сфере дополнительного образования термин «консультирование» также является универсальным термином, ведущим к успеху [11].

За последние два десятилетия консультирование в сфере образования и карьеры пережило значительный рост и привлекло к себе все большее внимание общества. Консультирование может играть важную роль на различных этапах образовательной карьеры и должно помогать людям, обращающимся за советом, в принятии решений и решении сложных ситуаций в контексте их образовательной биографии. Поэтому консультационная деятельность частично предшествует образовательным программам и организована институционально независимо, частично тесно связана с образовательными программами, вплоть до ситуаций, в которых консультирование является основной формой взаимодействия в педагогической работе, например, в коучинге или коллегиальном консультировании [6, с. 442].

Целью статьи является рассмотрение консультирования в сфере научного дополнительного образования в Германии.

Консультирование можно рассматривать как одну из основных форм педагогической деятельности и обязательный элемент современной педагогической практики [6, с. 443; 9, с. 25].

Основными характеристиками профессионального консультирования считаются: самостоятельное предложение беседы для людей, находящихся в ситуациях принятия решений, конфликтах или кризисных ситуациях, добровольность использования и, в большинстве случаев, бесплатность. При этом консультирование с использованием многоперспективного подхода предоставляет междисциплинарные знания и направлено на развитие индивидуальной способности принимать решения и действовать (там же). Таким

образом, консультирование характеризуется как помощь в принятии решений, которая, в отличие от терапевтических вмешательств, исходит из того, что человек, обратившийся за советом, является самостоятельным индивидуумом, и посредством временного взаимодействия восстанавливает его способность принимать решения [6, с. 443].

Отметим, что консультирование можно отличить от терапевтического воздействия по критерию «вторжения» [1, с. 64; 6, с. 444]: образование и консультирование не являются вторжением, а являются добровольными или, по крайней мере, стремятся к добровольности. Это находит свое отражение в выборе методов, которые в консультировании сосредоточены на предмете консультирования, то есть на решении проблемы, а не, как в терапевтических подходах, на поврежденной психосоциальной целостности, которая требует исцеления [1, с. 67; 6, с. 444]. Даже если консультирование использует психологически обоснованные методы ведения беседы, консультирование не сводится к отдельным техникам, а сочетает в себе профессиональные знания и организацию процесса с целью проявить способности человека, обратившегося за советом [6, с. 444]. Выбор методов ведения беседы, соответствующий ситуации, и их контекстуализация в этом смысле также являются критерием качества консультирования, поэтому сведение компетентности консультирования к владению определенными методами ведения беседы следует оценивать критически [5, с. 37].

Можно выделить три типа консультирования: информационное, ситуативное и биографическое.

1. Информационное консультирование представляет собой наиболее простой вид консультирования. Лицо, обратившееся за консультацией, называет свои интересы в области дополнительного образования, а консультант с помощью различных информационных систем (например, Интернета) может предложить альтернативные варианты и дать рекомендации по принятию решения. Важно, чтобы консультант имел доступ к самой актуальной информации. Здесь предоставляется информация, прежде всего, технического характера. Для взвешенного консультирования необходимо обладать обширными знаниями о культуре обучения в отдельных образовательных учреждениях, чтобы помочь участникам сделать оптимальный выбор. Предпосылкой для этого является фундаментальное знание педагогики взрослых в области дополнительного образования. Перед началом консультации лица, обращающиеся за советом, уже прояснили для себя все эмоциональные, когнитивные и мотивационные вопросы или, по крайней мере, приносят в процесс соответствующую самооценку.

2. При ситуативном консультировании человек, обратившийся за советом, знает, какой ответ/помощь он ожидает получить от образовательных программ. Он излагает суть ситуации. Задача консультанта состоит в том, чтобы на основе описания ситуации по крайней мере выяснить, можно ли и как можно изменить, развить или удовлетворить эту ситуацию с помощью дополнительного

образования. Решающими являются потребности обратившегося за консультацией. Его мотивы, интересы и возможности реализации должны быть выяснены, только после этого процесс консультирования завершается.

Можно предположить, что даже те, кто обращается за советом, не формулируя четких вопросов и направлений поиска, имеют обширные потребности в биографически ориентированном консультировании. С помощью образования должны решаться общие жизненные проблемы, переломные моменты, кризисы. Это активный, конструктивный процесс. Образование и квалификация, возможно, играют роль в самом начале беседы и, если все идет хорошо, в конце. Личные жизненные перспективы в этих беседах переплетаются с проблемами образования и квалификации. Противоречия, утраченные интересы в области образования, проблемы самооценки, нереалистичные представления и разочарования обсуждаются, анализируются и оцениваются для принятия решений в области образования. Особое требование в этой работе заключается в том, чтобы провести границу с терапией или направить обращающихся за советом к соответствующим инстанциям [4, с. 16-17].

Отметим так же, что в центре внимания находится коммуникация в рамках консультирования, которое может осуществляться также в форме телефонного или интернет-консультирования. В настоящее время особое внимание уделяется консультированию с помощью средств массовой информации, поскольку здесь предполагается наличие нового потенциала развития и открытости для новых целевых групп. В Германии опыт использования информационной телефонной линии для консультирования по вопросам дополнительного образования также показывает высокую потребность в этом формате консультирования. Вполне возможно, что в определенных сегментах телефонные консультации с многоуровневым предложением для специальных потребностей и гибким сервисом (например, услугой обратного звонка) станут популярными. Поэтому этот формат консультаций актуален для консультирования в области научного дополнительного образования и может облегчить доступ к консультационным услугам.

В консультировании по вопросам (дополнительного) образования обычно исходят из того, что потенциальный участник обращается за советом. Таким образом, консультационные услуги и методы в первую очередь направлены на развитие индивидуальной способности принимать решения в образовательных процессах. Однако можно выделить и области консультирования, связанные с организациями, например, консультирование преподавателей по вопросам разработки концепций дополнительного образования или консультирование организаций или организационных подразделений, для которых необходимо разработать программу дополнительного образования. Консультации по вопросам дополнительного образования, ориентированные на организации, проводятся в основном в рамках консультаций по вопросам квалификации для малых и средних предприятий и могут рассматриваться как консультационные услуги [6, с. 444-445].

Консультирование преподавателей до сих пор не относится к числу основных направлений консультирования в сфере дополнительного образования, хотя оно входит в число регулярных обязанностей штатных педагогических сотрудников [7]. Оно особенно актуально в тех сегментах дополнительного образования, где работают преподаватели, не имеющие глубоких знаний в области педагогики взрослых. Консультирование может здесь оказать поддержку в принятии дидактических решений (от определения потребностей до оценки). Для научного дополнительного образования это актуально в той мере, что программы обычно реализуются «подрабатывающими» преподавателями, которые по основной специальности являются профессорами или научными сотрудниками и поэтому мало знакомы с профессиональным планированием в сфере дополнительного образования [6, с. 445].

Структурирование деятельности консультантов по вопросам обучения является относительно высоким по сравнению с другими областями образовательного консультирования: закон о высшем образовании предусматривает «законченное высшее образование, глубокие знания системы высшего образования и консультационные компетенции» в качестве минимальных квалификационных требований [6, с. 446].

В связи с этим на уровне федеральных земель и на федеральном уровне организуются предложения дополнительного образования и специализированные конференции для консультантов. Кроме того, консультирование студентов как область исследований в сфере высшего образования становится предметом научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности, результаты которой публикуются и становятся доступными для научного дискурса [3, с. 237; 6, с. 446].

Требования к консультантам очень высоки как в профессиональном, так и – что не менее важно – в эмоциональном плане. Консультанты должны владеть навыками активного слушания, одновременно анализируя сказанное и поддерживая вербальный и невербальный процесс коммуникации, устанавливать и поддерживать отношения с обратившимся за консультацией, а также совместно с ним/ней исследовать возможные пути решения или принятия решения. Правильное консультирование в смысле помощи в принятии решений – это искусство, которое требует от консультантов больших знаний и опыта. Консультирование является поддержкой в принятии решений только в том случае, если собеседник воспринимает его как помощь в самопомощи. Основой для консультационной деятельности является осмысление собственных стереотипов и осознание того, что каждый подвержен этим интерпретациям.

Эти сложные требования должны быть систематизированы консультантами. После этапа выяснения сути консультации следует обсуждение предстоящего решения. И после того, как найдены возможные пути решения, обсуждаются следующие шаги [5, с. 34].

К ключевым компетенциям в области консультирования по вопросам дополнительного образования относятся, по крайней мере, следующие, однако, имеющие разное значение в зависимости от основной направленности контекста консультирования:

- Основная консультативная позиция и интерактивная компетенция.

К ним относятся, в частности, позиции, выделенные гуманистической психологией, такие как принятие «клиента», саморефлексия, а также знания и навыки активирующего ведения беседы.

- Знания о логическом ходе консультационного процесса.

Здесь речь идет о методах, с помощью которых можно планировать и управлять вышеописанным логическим ходом консультации.

- Знания психодинамических и групповых процессов.

Для консультирования лиц, групп и учреждений необходимо знание психодинамических механизмов и фаз групповых процессов.

- Техники модерации и управление конфликтами.

Особенно важно для работы с группами — глубокие знания техник модерации. Это особенно актуально для конфликтной модерации.

- Педагогические, дидактические и психологические знания.

Для учебной консультации, а также для консультаций по разработке программ повышения квалификации необходимы психологические и дидактические знания.

- Полевые компетенции по формам институционализации, правовым и финансовым рамкам в области повышения квалификации.

- Теоретические знания в области организации.

Где бы в консультационном процессе ни возникали институциональные аспекты, консультанты должны обладать знаниями о историческом развитии организаций, их структурных особенностях, формах организации труда, а также культурных аспектах.

- Знания о рынке труда.

Особенно для консультаций по вопросам образования, а также для консультаций по вопросам квалификации, необходимо знание требований к квалификации на рынке труда или ожидаемой пригодности передаваемых квалификаций.

- Знания о рамках повышения квалификации.

К ним относятся, в частности, знания о профилях учреждений повышения квалификации, дебатах о качестве, правовых и финансовых условиях [12, с. 28-29].

Чтобы лучше понять, как организована консультационная деятельность в высших учебных заведениях, сначала необходимо в общих чертах представить структуру консультационных услуг в вузах. В ходе расширения системы высшего образования в 1970-х годах потребность в консультациях по вопросам обучения все чаще удовлетворялась вузами, и в настоящее время консультации по вопросам обучения закреплены в §14 Закона о высшем образовании в качестве

одной из основных задач и стали самостоятельной сферой деятельности [3, с. 230-232; 6, с. 445]. Консультационные услуги включают в себя предоставление общей информации для абитуриентов до начала обучения и при смене специальности, поддержку студентов в случае проблем с учебой и экзаменами во время обучения, а также консультации по вопросам карьеры для выпускников, переходящих к профессиональной деятельности после окончания учебы. Во всех вузах существует центральная служба консультирования студентов как институт, даже если в небольших вузах она представлена только одним человеком и частично выполняет другие задачи [6, с. 445].

Институциональная принадлежность и основные задачи центральной службы консультирования варьируются: в некоторых вузах консультационная служба является частью деканата, в других она существует как самостоятельное учреждение и подчиняется непосредственно ректорату или сенату. Различается также распределение обязанностей со студенческими организациями в области психосоциального консультирования, причем это касается только спонсорства и территориальной принадлежности службы консультирования и психосоциального консультирования и не затрагивает профессиональное выполнение задач [6, с. 446].

Часто консультационные услуги студенческой консультации структурируются в соответствии с «циклом студенческой жизни» и подразделяются на услуги, предоставляемые при переходе от школы к учебе, услуги, предоставляемые во время учебы для углубления знаний и формирования профиля, и услуги, предоставляемые при переходе от учебы к трудовой деятельности [3, с. 232-235; 6, с. 446]. Такая структура уже показывает, что предложения в первую очередь ориентированы на молодых выпускников школ и скорее на линейный процесс обучения, чем на циклический образовательный процесс. Возможность возвращения в вуз после окончания обучения в рамках дополнительного образования, по крайней мере, не находится в центре внимания центральной службы профориентации. Такое предложение может быть включено в работу с выпускниками, что могло бы объяснить соответствующий пробел в Центральной службе консультирования [6, с. 446].

Помимо центральной службы консультирования, следует упомянуть еще одну услугу – консультирование студентов по вопросам, связанным с конкретными дисциплинами. В то время как центральная служба консультирования за последние 40 лет стала институционализированной и профессиональной, консультирование по вопросам конкретных дисциплин мало стандартизировано и, как правило, осуществляется профессорами и сотрудниками «на стороне» [3, с. 236; 6, с. 446]. Несмотря на то, что консультационная деятельность имеет значительный объем и, вероятно, влияет на успеваемость студентов, о консультациях по специальностям известно мало. Центральные консультационные службы частично поддерживают предложения по конкретным специальностям, однако в целом между централизованными и

децентрализованными консультационными службами практически нет взаимодействия [6, с. 446].

Рассмотрим различные потребности в консультациях и причины неиспользования консультационных услуг.

Потребность в консультациях по вопросам совмещения учебы и работы.

Среди 21 опрошенной темы совмещение учебы и работы занимает третье место и, следовательно, во всех возрастных группах входит в число тем, которые в значительной степени вызывают вопросы, трудности или нагрузку [8, с. 70]. Еще большая потребность в консультациях выражается по темам «Организация работы и управление временем» и «Трудности в работе и концентрации». В целом это показывает, что наибольшая потребность в консультациях связана с образом жизни студентов, который в той или иной степени вступает в конфликт с другими сферами жизни. Умение самостоятельно организовывать учебу и совмещать ее с работой является проблемой, в первую очередь, для студентов с профессиональной квалификацией, студентов «первого поколения» из семей, не имеющих академического образования, и студентов «второго» или «третьего образования», то есть всех тех студентов, которых называют нетрадиционными. Часто эти характеристики встречаются вместе и сопровождаются более старшим возрастом студентов: студенты первого поколения чаще проходят профессиональное обучение до поступления в вуз, работают во время учебы, учатся дольше и в целом старше из-за более позднего поступления в вуз и более длительного срока обучения. В этом смысле возраст является индикатором нетипичной образовательной биографии. Согласно социальному опросу DSW, в соответствии с ожиданиями, потребность в консультациях у студентов старше 30 лет значительно выше, чем у более молодых студентов [6, с. 448].

Существует четкая взаимосвязь между возрастом студентов и их потребностью в консультациях: доля студентов, нуждающихся в консультациях, в группе старше 30 лет почти в полтора раза выше, чем в группе моложе 19 лет [8, с. 72]. Согласно опросу, три четверти опрошенных студентов старше 30 лет заявляют о потребности в консультациях, а более половины студентов старшего возраста (старше 31 года) также пользуются консультациями (53 % по сравнению с 38 % среди студентов младше 19 лет, [8, с. 72]. В соответствии с потребностью в консультациях чаще всего используются консультации по вопросам, связанным с учебой. По сравнению с более молодыми студентами, студенты старшего возраста также особенно часто обращаются за консультациями по личным вопросам. Согласно социологическому опросу, к ним относятся низкая самооценка, депрессивное настроение, проблемы в отношениях, проблемы в семье, трудности в общении, проблемы с алкоголем и другими наркотиками [8, с. 70].

Социологическое исследование DSW различает использование консультационных услуг внутривузовских и вневузовских консультационных учреждений и объясняет это различиями в тематических компетенциях [8, с. 71]. Однако также возможно, что внутри вуза нет консультационных услуг или что

лица, нуждающиеся в консультации, не воспринимают их как услуги вуза. Заметно чаще консультации по личным вопросам получают за пределами вуза (87 процентов) [8, с. 70], причем здесь, возможно, сознательно обращаются в независимую внешнюю консультационную службу. Но даже в случае консультаций по вопросам, связанным с учебой, таким как «трудности с работой и концентрацией» или «совмещение учебы и работы», чаще используются внешние, а не внутренние консультационные услуги, хотя в данном случае было бы целесообразно предлагать консультационные услуги со стороны вуза в сочетании с консультационными услугами со стороны работодателей [6, с. 449].

Потребность в консультациях по вопросам обучения.

Это касается прежде всего консультаций по вопросам обучения, которые в рамках дополнительного образования часто предлагаются в связи с методами самоуправляемого обучения. В исследовании HEAD [2] приводятся международные примеры консультирования по стратегиям обучения, консультирования по научной работе, научному письму или подготовке к экзаменам, которые в некоторых вузах предлагаются, например, в виде онлайн-консультирования или группового консультирования в консультационных центрах, а в других – интегрированы в учебную программу. В некоторых случаях студентам явно рекомендуется воспользоваться такими консультациями, особенно тем студентам, которые поступили на обучение без формального академического образования [2, с. 58-59].

Потребность в консультациях по научной работе часто проявляется только в ходе беседы с преподавателями и консультантами. Так, в ходе обсуждения переноса сроков сдачи работ возникают консультации по поводу профессиональной и личной нагрузки, а также по поводу методов работы, адаптированных к конкретной жизненной ситуации и соответствующих научным требованиям. В программах дополнительного образования эту задачу часто выполняет координатор программы, который перед началом обучения консультирует заинтересованных лиц по профессиональным и личным вопросам, а во время обучения частично берет на себя консультирование участников по вопросам обучения и консультирование преподавателей по дидактическим вопросам. Такое консультирование было бы целесообразно и для последовательных программ обучения и краткосрочных курсов, особенно если вузы в духе концепции непрерывного образования хотят повысить прозрачность между образованием и дополнительным образованием и открыть свои образовательные программы для разных возрастных групп [6, с. 449-450].

Потребность в консультациях по вопросам карьеры.

Помимо консультаций по вопросам обучения, было бы целесообразно проводить консультации по вопросам обучения и карьеры, адаптированные к потребностям взрослых работающих студентов. Специальные консультации для этих студентов рекомендуются, прежде всего, в отношении финансирования обучения, поскольку часто существуют различные критерии финансирования в зависимости от возраста, дохода или семейного положения. Специальное

консультирование по вопросам карьеры представляется целесообразным, поскольку работающие студенты уже имеют профессиональный опыт, который следует учитывать при планировании дальнейшей карьеры. Кроме того, некоторые дополнительные услуги, обычно предлагаемые университетскими центрами карьеры, такие как стажировки, тренинг по подаче заявлений о приеме на работу и т. д., не являются необходимыми для этой целевой группы, но другие мероприятия, такие как налаживание контактов с бывшими студентами в профессиональных или отраслевых ассоциациях, могут вполне способствовать переходу от учебы к адекватной профессиональной деятельности после окончания университета [2, с. 60-61]. В этом контексте консультирование может быть расширено и на предприятия, где можно показать возможности развития персонала путем поощрения научного дополнительного образования сотрудников.

Потребность в консультациях по курсам.

Еще одним требованием к консультированию в отношении предложений по научному дополнительному образованию является ориентационное консультирование или консультирование по курсам, которое предоставляет отдельным лицам или компаниям информацию при выборе подходящего предложения, например, о продолжительности, условиях доступа, возможности применения полученных знаний, услугах, стоимости, субсидиях и т. д. В этом формате консультирования особый статус научного дополнительного образования, пожалуй, наиболее явно прослеживается, поскольку, с одной стороны, проводится разграничение между дополнительным образованием и обучением в качестве первоначального академического образования, а с другой стороны, научная программа сопоставляется с другими предложениями за пределами сферы высшего образования. Можно предположить, что эта функция взаимодействия является особенно сложной и в то же время особенно важной для разработки новых образовательных и консультационных предложений. Поэтому было бы важно уделять больше внимания этой области консультирования [6, с. 450].

Причины неиспользования консультационных услуг.

Анализ причин неиспользования консультационных услуг, выявленных в социальном опросе DSW, дает дополнительные указания на области, в которых необходимо совершенствование консультационных услуг. Во всех возрастных группах наиболее частой причиной неиспользования консультационных услуг является неформальное решение вопроса или проблемы. Однако это не относится к студентам старшего возраста, которые гораздо реже могут решить свои проблемы с помощью друзей, знакомых или родственников [8, с. 74]. С одной стороны, это может означать, что у студентов старшего возраста возникают вопросы, требующие профессиональной консультации, или что они реже, чем молодые студенты, имеют социальную сеть, которая может дать ответы на вопросы, связанные с учебой. Возможно также, что студенты старшего возраста имеют меньше возможностей для неформального общения с другими

студентами, поскольку из-за семейных и/или профессиональных обязательств они могут проводить меньше времени в университете. В любом случае, результаты исследования показывают, что потребность в консультациях пока не может быть удовлетворена неформально и что в этом случае необходима дополнительная поддержка.

Нехватка времени также является значительным препятствием в других областях: пожилые студенты значительно чаще, чем молодые, называют «нехватку времени» в качестве причины, по которой они не пользуются консультационными услугами [8, с. 74]. Это может быть связано с общей нехваткой времени или с конкретной проблемой согласования времени консультаций с рабочим графиком. Это подтверждают Л. Реттиг (L. Rettig) и Э. Хорстер (E. Horster) [10], которые опросили работающих студентов о предпочтительных временных интервалах для консультаций и определили, что наиболее подходящими являются периоды с понедельника по пятницу с 16 до 18 часов и по субботам с 10 до 12 часов [10, с. 34-35]. Наряду с форматами (консультации по телефону или онлайн), доступность консультантов по времени является одним из факторов, с помощью которого консультационная служба может вызвать энтузиазм [10, с. 36]. Таким образом, консультационные услуги должны не только отвечать потребностям взрослых учащихся с точки зрения содержания, но и с точки зрения доступности по времени и месту оказания услуг [6, с. 451].

В заключении следует отметить, что внедрение эффективной системы консультирования является необходимым условием успешного функционирования сферы дополнительного образования, обеспечивающим личностное развитие учащихся и профессиональное совершенствование преподавателей. Обзор потребностей в консультировании и существующих структур консультирования в вузах показывает, что существует потенциал для развития услуг консультирования для участников и преподавателей. Для участников актуальны такие темы, как совместимость учебы или дополнительного образования с трудовой деятельностью и семейными обязанностями, научная работа, финансирование, признание компетенций и дальнейшее личное и профессиональное развитие. Содержание консультирования должно учитывать временные и пространственные особенности ситуации работающих людей. Консультационные знания также важны для дальнейшего развития образовательных программ вузов, поэтому консультации по вопросам дополнительного образования должны быть направлены и на преподавателей, а информация о возможностях развития вузовской организации (например, потребность в новых услугах, нефункциональные организационные процедуры и т. п.), полученная в ходе консультаций, должна передаваться в администрацию вуза.

В дальнейшем развитии этой области деятельности было бы важно расширить связи с системой образования и занятости. Консультационные знания в смысле радары могли бы генерировать системно значимую информацию и

передавать ее участникам системы образования и занятости, например, об изменениях в тенденциях спроса, сдвигах в группах участников или среди не участвующих. И наоборот, для дальнейшего развития консультирования в области научного дополнительного образования необходимо учитывать импульсы, поступающие из внеуниверситетского консультирования, например, подходы к консультированию с учетом миграционных аспектов или дифференциацию и сетевое взаимодействие консультационных действий в различных консультационных учреждениях [6, с. 451- 452].

ЛИТЕРАТУРА

1. Dewe B., Winterling, J. Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe– Abgrenzung der Übergänge. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne (S. 60–69). Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag. 2016.
2. Dollhausen K., Wolter A., Lattke S., Scheliga F., Banscherus U., Spexard A., et al. Developing the adult learning sector. Lot 3: Opening higher education to adults. Contract EAC 2012–0074. Final Report. Brüssel: Publications Office of the European Union. 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/271844478_Opening_Higher_Education_to_Adults_Final_Report (дата обращения: 10.07.25).
3. Egloff B. Studienberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne (S. 230–239). Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag. 2016.
4. Gieseke W. Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.) LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG Nr. 46. 2000. URL: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf (дата обращения: 13.07.25).
5. Gieseke W., Käßlinger B., Otto S. Prozessverläufe in der Beratung analysieren– Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung– Report, 30, 33–42. 2007. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0702.pdf> (дата обращения: 10.07.25).
6. Iller C. Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature. 2020.
7. Kraft S. Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 405–426). Wiesbaden: Springer. 2011
8. Middendorff E., Apolinarski B., Becker K., Bornkessel P., Brandt T., Heißenberg S., Poskowsky J. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks– durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2017. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf (дата обращения: 13.07.25).
9. Nittel D. Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne (S. 20–30). Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag. 2016. URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0007/8487/44/L-G-0007848744-0015601384.pdf> (дата обращения: 10.07.25).
10. Rettig L., Horster E. Zufriedenheit von Studierenden mit der Studienberatung und ihr Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2, 28–38. 2017. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16601/pdf/HuW_2017_2_Rettig_Horster_Zufriedenheit_von_Studierenden.pdf (дата обращения: 13.07.25).

11. Rohs S., Käpplinger B. (Hrsg.). Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a. S. 13. 2004. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2014-lernberatung-01.pdf> (дата обращения: 08.07.25).

12. Schiersmann Ch. Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.) Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Verlag und Vertrieb W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld. Nr. 46. 2000. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf (дата обращения: 08.07.25).

УДК 37.013.74

ORCID ID 0000-0003-4108-6691

РОЛЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННЫХ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

Полякова Яна Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail: y_polyakova@rambler.ru

Аннотация. В статье проанализирована специфика подходов стран Евросоюза к поддержке одаренных детей и их реализации негосударственными / некоммерческими организациями. Обзор показал, что работа с одар  нными детьми в европейских странах становится всё активнее и разнообразнее, в неё включены крупнейшие университеты, общественные и благотворительные организации, сетевой принцип поддержки талантов становится общеевропейской тенденцией. Деятельность разноплановых ассоциаций и объединений педагогов, психологов и родителей одаренных учащихся представляет интерес как для исследователей, так и для практиков.

Ключевые слова: поддержка одаренных детей, негосударственные/некоммерческие организации, страны Европы.

THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN SUPPORTING THE GIFTED IN EUROPEAN COUNTRIES

Polyakova Yana Viktorovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the English Philology Department FSBE HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov», DPR, Russian Federation,

e-mail: y_polyakova@rambler.ru

Abstract. The article analyzes the specific approaches of the EU countries to support gifted children and their implementation by non-governmental/non-profit organizations. The review showed that work with gifted children in European countries is becoming more active and diverse, it includes the largest universities, public and charitable organizations, the network principle of talent support is becoming a general European trend. The activities of diverse associations of teachers, psychologists, and parents of gifted students are of interest to both researchers and practitioners.

Keywords: support for gifted children, non-governmental/non-profit organizations, European countries.

Выявление, поддержка и развитие одаренных детей, создание условий для реализации их уникального потенциала становится одним из наиболее актуальных направлений российской системы образования. Обзор и анализ теоретических и практических научных исследований и образовательных веб-

сайтов показал, что во многих государствах значительное внимание уделяется работе с одаренными учащимися за пределами школы. В то же время следует отметить, что в России внешкольная система работы с одаренными находится на этапе возрождения и обновления.

Актуальность изучения зарубежного опыта работы с одаренными учащимися, в том числе и в системе дополнительного образования, определяется тем, что для российских педагогов такой опыт имеет не только теоретическую, но и практическую значимость и заслуживает самого пристального внимания на современном этапе.

Сегодня в межрегиональной научной лаборатории «Научно-педагогические и компаративные исследования педагогической поддержки одарённых детей и молодёжи» ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» активно изучается опыт поддержки и развития одарённости в странах СНГ и Европы.

Педагогические аспекты работы с одаренными учащимися в нашей стране детально раскрыты в трудах отечественных исследователей (В. Н. Алфимова, В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, Н. С. Лейтеса, А. М. Матюшкина, И. В. Панова, А. И. Савенкова, Н. Б. Шумаковой, Е. И. Щеблановой и др.) [3; 7; 9; 10]. Различные аспекты подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися в зарубежных странах нашли отражение в многочисленных диссертационных исследованиях (Г. Ф. Гали, А. В. Переверзев, Е. А. Логинова, Н. Н. Сельдинская, С. Н. Цветкова, Н. И. Сергеева, М. А. Сафронова и др.) [4].

Изучение зарубежных публикаций последних лет свидетельствует о переосмыслении подходов к одаренности, смене парадигмы в образовании одаренных детей. Об этом говорят известные американские ученые, занимающиеся вопросами одаренности С. М. Рейс, Д. С. Рензулли, Д. Мэтьюз и Д. Юн Дай, Р. Ф. Суботник, П. Ольшевски-Кубилиус, Ф. К. Уоррелл, европейские специалисты – основатели Европейского совета по высоким способностям ЕСНА – European Council for High Ability Дж. Фримен (Великобритания), Х. Турон (Испания), П. Цермели (Венгрия) и многие другие.

Деятельность разноплановых ассоциаций и объединений педагогов, психологов и родителей одаренных учащихся представляет интерес как для исследователей, так и для практиков, и имеет важное значение для привлечения внимания общества к проблемам одаренных детей и распространения информации об одаренности. Следует отметить также внимание зарубежных исследователей к проблеме сотрудничества педагогов и родителей, а также регулярное проведение международных конференций, связанных с изучаемой тематикой, увеличение публикаций по данному вопросу, в первую очередь в специализированных изданиях (например, «Gifted Education International», «The Journal for the Education of the Gifted» международного издательства SAGE Publications, «Journal of Gifted Education and Creativity (JGEDC)» и другие), а также на научно-популярных веб-сайтах, широко представленных в цифровом пространстве.

Цель исследования: проанализировать специфику подходов стран Евросоюза к поддержке одаренных детей и их реализации негосударственными / некоммерческими организациями.

Методы исследования. В качестве основного инструмента исследования использовался метод анализа теоретических источников, в которых представлен опыт стран Европы по поддержке одаренных детей (научные публикации, веб-сайты организаций).

Анализ зарубежных исследований и успешных практик в области поддержки одаренных детей показал, что в странах Евросоюза применяются различные модели идентификации одаренных детей, их поддержки и сопровождения. В то же время участие педагогов, психологов и родительской общественности, их готовность к осуществлению всесторонней поддержки одаренных детей существенно различается в странах Центральной Европы, Скандинавских странах и странах Восточной Европы, как на государственном уровне, так и через негосударственные / некоммерческие организации.

В нашем исследовании мы будем использовать термины НГО и НКО, которые обозначают «негосударственные организации» и «некоммерческие организации», включающие сеть общественных движений, комитетов, фондов, институтов и прочих учреждений, которые относятся к сфере гражданского общества. НКО в России, согласно статье 2 Федерального закона от 12.01.1996 №7-ФЗ (ред. от 24.06.2025) «О некоммерческих организациях» – это организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками [2]. Деятельность НГО и НКО регулируется Гражданским кодексом Российской Федерации [1].

В деятельности международных организаций, в том числе и в области образования, активно используется термин «non-governmental organizations» (NGOs), неправительственные / негосударственные организации (НПО/НГО), который применяется в документах ООН и Совета Европы. Наиболее важные признаки НПО: у них некоммерческие цели, они являются частными, добровольными и самоуправляемыми [11].

Рассмотрим деятельность НГО/НКО различных уровней, осуществляющих поддержку одаренных детей в Европе.

Международные организации.

В 1988 году при Совете Европы была создана международная организация «Евроталант» с целью координации работы с одарёнными детьми на общеевропейском пространстве. Имеет статус неправительственной консультативной организации при Совете Европы. В настоящее время в Евроталант входит 30 ассоциаций и представители 22 европейских стран, включая национальные организации, исследовательские группы и отдельных лиц: ученых, педагогов, предпринимателей. Международный конкурс творческих и научных работ ФИДЖИП-ЕВРОТАЛАНТ является конкурсом более высокого уровня чем любая предметная олимпиада.

Деятельность Евроталанта имеет три основных направления: разработка рекомендаций по совершенствованию нормативной базы образования с целью учета особых потребностей одаренных детей и молодежи; проведение научных исследований в области концепций одаренности и педагогических подходов к одаренным детям; осуществление практической поддержки в сфере образования одаренных детей и молодежи, в том числе организация специальных школ, летних программ, консультативных центров.

Европейский совет по высоким способностям (*European Council for High Ability - ECHA*), имеет статус неправительственной организации при Совете Европы. Это профессиональная сеть учёных и преподавателей, объединяющая Восточную и Западную Европу.

Европейская сеть поддержки талантов была официально учреждена 29 сентября 2015 г. при поддержке Европейского парламента в Брюсселе. В Будапеште был создан первый Европейский центр по поиску талантов, в частности, для содействия объединению европейских мероприятий по поддержке талантов в сотрудничестве с ЕСНА. Сейчас это сеть с 25 центрами развития талантов в Европе и по всему миру.

Mensa – международная НКО, объединяющая более 150 тысяч человек с высоким коэффициентом интеллекта из 50 стран мира. В названии (от лат. *mensa* — стол) подразумевается идея круглого стола, где раса, национальность, социальное положение, политические и религиозные взгляды не имеют значения. Многие группы National Mensa реализуют программы, которые предоставляют финансовую и интеллектуальную помощь, образовательные ресурсы и поддержку учителям и родителям в их работе по развитию потенциала одаренных детей и молодежи. Mensa публикует региональные и национальные вестники, проводит большое количество мероприятий разного уровня, в том числе и в виртуальном пространстве. Отметим популярность ежегодного научного лагеря European Mensa Science Camp (EMSC), который в июле 2025 г. проходил в Венгрии на озере Балатон под девизом “*Learn about science, make friends for life!*” (Изучаем науку, заводим друзей) [17].

ICBF (Internationales Centrum für Begabungsforschung - Международный центр исследований талантов) – Совместный научный центр университетов Мюнстера, Неймегена и Оснабрюка, целью которого является объединение и дополнение опыта и компетенций указанных высших учебных заведений в области исследования одаренности, а также обучения и повышения квалификации педагогов. Помимо целого ряда регулярных мероприятий, с 2003 года ICBF проводит Мюнстерский образовательный конгресс каждые три года. В центре внимания Образовательного конгресса 2024 года, согласно его названию, было «Развитие потенциала – преобразование школы – формирование будущего» с учетом успешного раскрытия потенциала и развития талантов как вклада в формирование более справедливой и устойчивой системы образования.

Фонд Международного центра – это некоммерческая организация, поддерживающая исследования и развитие одаренности, а также образование и

повышение квалификации. Важной целью фонда является обеспечение доступности услуг по развитию одаренности для детей и молодежи, независимо от социального статуса и финансовых возможностей семей. Кроме того, задачей Фонда является поддержка исследований одаренности в детских садах, школах и учреждениях образования и воспитания, а также повышение осведомленности политиков и общественности по этим вопросам. Фонд поддерживает проведение тематических встреч и конгрессов.

Совместно Фонд доктора Ханса Ригеля и Фонд Международного центра исследований одаренности ежегодно присуждают Профессиональную премию доктора Ханса Ригеля за выдающиеся ученические и студенческие работы в области биологии, химии, географии, математики, информатики и физики [13].

В феврале 2007 года в Люцерне (Швейцария) была основана Международная группа экспертов по образованию одаренных (iPEGE International Panel of Experts for Gifted Education). Членами этой международной целевой группы являются представители Австрии, Германии и Швейцарии. В общей сложности они представляют следующие восемь образовательных организаций: Австрийский центр исследований и поддержки одаренных (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, ÖZBF), Педагогический колледж Штирии (Австрия); Университеты Эрфурта, Росток и Трира (Германия), Педагогический колледж Карлсруэ, Педагогические колледжи Северо-Западной и Центральной Швейцарии. Цели международной рабочей группы: разработка стандартов высшего образования для лиц, имеющих отношение к одаренным, в области преподавания и образования; разработка основ для программы повышения квалификации и последиplomного образования; Международная координация исследовательских проектов, непосредственно связанных с содержанием образования в области развития одаренных детей [16].

Следует отметить большое количество международных стипендиальных программ, действующих в Европе, самая известная из которых Erasmus Mundus. Одно из ее направлений – программа Erasmus+ нацелена на поддержку образования, профессиональной подготовки, молодежи и спорта в Европе. Например, в рамках нескольких проектов Erasmus+ были созданы материалы в помощь педагогам, обобщены примеры успешных методов и практик, используемых как в школах, так и во внешкольном образовании.

Целью проекта «Образование талантов» было предоставление учебных ресурсов для минимизации неуспеваемости и преждевременного ухода одаренных учеников из школы. Такие ресурсы включают материалы для выявления и наблюдения за одаренными учениками, идеи занятий для развития творческого мышления, метакогнитивных навыков и дифференцированного обучения.

Проект «Innomath» направлен на поддержку математически одаренных учащихся с 5 по 12 классы. С помощью сборника математических задач и

руководства по учебным планам учителя могут повторить увлекательные занятия со своими учениками.

Проект «Ore Book» (Польша, Румыния, Македония и Турция), реализованный на пяти языках, был посвящен опыту государств-участников по использованию различных педагогических методов выявления, обучения и поддержки одаренных детей, включая позитивные практики и рекомендации, в том числе и в сфере дополнительного образования.

В рамках программы Erasmus+ педагоги европейских стран могут освоить основы школьного и внешкольного образования одаренных на онлайн-курсе из пяти модулей, разработанном проектом EGIFT, который включает в себя видеолекции. Проект также охватывает понятие «двойная исключительность», которое используется для описания одаренных учеников с сопутствующими физическими недостатками и/или нейродивергентными чертами характера.

Межвузовский проект в рамках Erasmus+ в Бельгии «Талант» направлен на улучшение обучения, мотивации и общего благополучия одаренных учащихся. В нем особое внимание уделялось повышению осведомленности педагогов и родителей об уникальных требованиях к образованию и развитию детей с высокими когнитивными способностями и содействию сотрудничеству между учителями, родителями и общественными организациями. Его ресурсы – курс электронного обучения, руководство для преподавателей и примеры практических занятий для начального и среднего образования – доступны на нескольких языках.

Проект «ZadarZaDar» (при поддержке Европейского социального фонда) в Хорватии позволил разработать современные пособия и ресурсы для педагогов, а также платформу для совместной работы «Онлайн-центр для одаренных в Задаре». Проект принес пользу сотням одаренных студентов, которые расширили свое образование, изучая естественные науки в реальных жизненных ситуациях.

Региональные и национальные организации.

Одной из характерных особенностей европейской системы поддержки одаренных является значительное число региональных некоммерческих общественных организаций. Они дополняют государственные структуры, поскольку отражают более широкий спектр мнений по проблемам образования одаренных детей, не обязательно совпадающий с государственной политикой в этой области, и имеют возможность гибко и оперативно реагировать на возникающие проблемы.

Во многих европейских странах исследовательские институты и ведущие национальные компании принимают активное участие в разработке и реализации образовательных программ для одарённых школьников. Также коммерческие структуры участвуют в выделении грантов для обучающихся, для проведения исследований, в создании эндаумент-фондов (фондов целевого капитала), средства которых направляются на поддержку талантов.

Например, в Португалии Национальная ассоциация по изучению и помощи одарённым ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação) объединяет учителей, преподавателей высшей школы, обучающихся и их родителей. Деятельность организации направлена на поддержку одаренных детей и их семей во многих сферах с целью комплексного развития личности, улучшения качества жизни, социальной и образовательной интеграции.

В Венгрии Ассоциация венгерских организаций поддержки талантов MATEHETSZ (Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége) оказывает помощь одарённым школьникам, развивая социальную ответственность талантливых молодых людей.

В Великобритании накоплен богатый практический опыт работы с одаренными детьми, в которой принимают участие Департамент образования, многие университеты и колледжи, а также общественные организации. В стране функционирует Национальная Ассоциация содействия одаренным детям, с 1982 года выпускается специальный журнал «Обучение одаренных в мире» (Gifted Educational International) [6].

Грантовая поддержка и стипендиальные программы.

Система финансовой помощи одаренной молодежи в виде грантов и стипендий на обучение, проживание, участие в творческом конкурсе или конкретном мероприятии широко распространена в странах Европейского Союза, причем это как гранты правительств, университетов и крупных школ, так и частных благотворительных и общественных организаций. Например, многие университеты Европы объявляют стипендии с полным или частичным покрытием стоимости обучения для одаренной молодежи из разных стран по наиболее актуальным направлениям – математика, искусственный интеллект, биотехнологии, и другим. Так, Математический фонд имени Жака Адамара (Jacques Hadamard Mathematics Foundation, FMJH) предлагает молодым талантливым исследователям, специализирующимся в математических дисциплинах, стипендию для обучения в течение одного года в магистратуре во Франции.

Известен своими стипендиями в области социальных наук Центрально-Европейский университет, аккредитованный в Австрии, Венгрии и США, который предлагает стипендии как для абитуриентов, на основе их академических и творческих заслуг (высокий средний балл, публикации, портфолио), так и для действующих студентов разного уровня образования – бакалавриата и магистратуры.

Активную деятельность ведут европейские благотворительных фонды, многие из которых формируют программы поддержки одаренных, например, Stichting INGKA Foundation, один из крупнейших благотворительных фондов мира, зарегистрирован в Нидерландах в 1982 году Ингваром Кампрадом, основателем IKEA, и в последние годы реализует программу для талантливых детей из различных регионов.

Система поддержки талантливой молодежи, принятая в Германии, считается одной из наиболее эффективных в мире. Создана сеть фондов Begabtenfoerderwerke (Поддержка одаренных), занимающихся поддержкой талантливых студентов и аспирантов самых разных специальностей, через которую федеральное правительство и коммерческие структуры финансируют одаренную молодежь. Распределением этих средств занимается министерство образования и науки Германии, оно направляет в фонды отчисления на стипендии талантливым студентам и молодым ученым и устанавливает размер этих стипендий. Однако критерии отбора своих стипендиатов фонды определяют самостоятельно, государство не имеет права вмешиваться в этот процесс. Такая система призвана обеспечить равные шансы на получение государственной поддержки талантливым молодым людям в различных областях, вне зависимости от их социального статуса.

Родительские организации.

Неотъемлемой частью европейской системы поддержки одаренных являются объединения родителей.

Международная некоммерческая организация «Европейская ассоциация родителей» (ЕАР) объединяет родительские ассоциации Европы, которые в совокупности представляют более 150 миллионов родителей. ЕАР работает в партнёрстве с другими организациями, чтобы представлять интересы родителей и давать им возможность влиять на разработку образовательной политики и принятие решений на общеевропейском уровне. В сфере образования Ассоциация стремится содействовать активному участию родителей и признанию их ключевой роли в качестве основных ответственных лиц за образование своих детей, в том числе поддержки одаренности.

ЕАР использует все доступные средства и возможности, чтобы повысить значимость мнения родителей в глазах европейских институтов, таких как Европейская комиссия, Европейский парламент и Совет Европы, активно сотрудничает с другими НГО/НКО. Основные направления деятельности – проведение конференций, выпуск ежемесячного информационного бюллетеня с внутренними новостями и интересными статьями для родителей в Европе, обмен информацией между участниками и партнёрами [13].

Примером национальных родительских объединений может послужить Родительская ассоциация одаренных детей в Швейцарии (Elternverein hochbegabter Kinder), которая была организована по инициативе родителей, участвовавших в первом швейцарском конгрессе ЕСНА. Ассоциация проводит лекции экспертов для родителей и заинтересованных лиц, распространяет книги об одаренности и помогает семьям, где растут одаренные дети, организует ежегодный летний лагерь.

В Италии действует Ассоциация родителей по образованию талантливых AGET (Associazione Genitory Education to Talent) – объединение семей с одарёнными детьми, развивающая группы взаимопомощи таким семьям, содействуя получению дотаций от государства, продвижению исследований в

данной области, привлечению внимания общества к проблемам поддержки одарённых.

По мнению российских педагогов, сегодня актуальной является задача психолого-педагогического сопровождения родителей одаренных обучающихся, понимания процесса их личностного, интеллектуального, эмоционального развития, формирования модели «успешного родителя», на примере которой они могут помочь одаренному ребенку проектировать свое успешное будущее [8, с.220].

В нашей стране данная задача успешно реализуется через консультативно-просветительские программы взаимодействия с семьей (Школа успешного родителя, Школа одаренного родителя и др.), которые активно продвигает Национальная родительская ассоциация при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

Важно также отметить, что многие распространенные сегодня в мире формы работы с такими учащимися были созданы у нас, они давно и успешно применяются в РФ. Речь идет, в первую очередь, о дополнительном образовании, включающем дворцы детского творчества, предметных, интеллектуальных и творческих олимпиадах и конкурсах, не имеющей аналогов (или крайне редко представленных в мире) сети специальных школ для учащихся с определенным типом одаренности (в области науки, искусств и др.) [5]. Это также различные формы университетско-школьных партнерств, и использование музеев, театров, спортивных организаций как внеучебных образовательных ресурсов.

Вместе с тем, необходимо отметить, что все эти и многие другие формы работы с одаренными учащимися и талантливой молодежи все же не приведены в целостную систему с эффективным управлением на федеральном и региональном уровнях.

Выводы.

Обзор показал, что работа с одарёнными детьми в европейских странах становится всё активнее и разнообразнее, в неё включены крупнейшие университеты Европы, общественные и благотворительные организации (НГО/НКО), сетевой принцип поддержки талантов становится общеевропейской тенденцией.

Специфической особенностью европейской сети поддержки одаренных можно считать масштабный негосударственный сектор, оказывающий помощь не только детям, но и взрослым – педагогам дополнительного образования и родителям одаренных [9].

Тем не менее, следует учитывать, что многие образовательные проекты Евросоюза типа Erasmus+, а также различные грантовые программы и фонды создают условия для переезда одаренной молодежи в более развитые государства Европы, способствуя оттоку потенциальных высокопрофессиональных кадров, а также дискредитации отечественного образования.

Изучение зарубежного опыта позволяет выявить наиболее интересные и перспективные подходы, приемлемые в условиях отечественной системы образования: создание региональных и национальных ассоциаций одаренных школьников и студентов и различных центров поддержки разноаспектного обучения [4]. Так, при создании Образовательного центра «Сириус» был проанализирован опыт лучших западных образовательных центров по работе с одарёнными детьми и модифицирован с учетом российских педагогических и профессиональных традиций [12].

Рассмотрение деятельности НГО/НКО в странах Европы в сфере оказания поддержки одаренным детям сквозь призму отечественной педагогической традиции и сложившейся практики, позволит скорректировать современное понимание этих процессов и будет способствовать интеграции позитивного опыта в образовательную систему Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 31.10.2024) URL: <https://base.garant.ru/10164072/> (дата обращения: 24.08.2025)
2. Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ (ред. от 24.06.2025) О некоммерческих организациях. URL: <https://legalacts.ru/doc/FZ-o-nekommercheskih-organizacijah/> (дата обращения: 24.08.2025)
3. Алфимов В. Н. Педагогические условия развития потребности в творческой самореализации студентов педагогического университета / В. Н. Алфимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 13-16. – EDN NBRHMZ.
4. Гали Г. Ф. Организационные особенности работы с одаренными учащимися: российский и зарубежный опыт / Г.Ф. Гали, И.З. Шахнина, Э.В. Капустина // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. – № 5(59): в 3-х ч. Ч. 1. – С. 179-181. URL: www.gramota.net/materials/2/2016/5-1/53.html (дата обращения: 24.08.2025)
5. Марголис А.А. Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся/ А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 16(4). – С. 5–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n4/48638 (дата обращения: 24.08.2025)
6. Можаяева Г. В. Организация работы с одаренными школьниками в странах Европы и Азии (по материалам сети Интернет) / Г. В. Можаяева, П.Н. Можаяева Ренья // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 1. – С. 25-34. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000475526> (дата обращения: 24.08.2025)
7. Одаренность и талант в цифровой среде XXI века // Сборник статей и методических материалов XXVIII Международной научно-практической конференции. 30 января 2023 г. / Под ред. доктора пед. наук, профессора В. Ф. Габдулхакова. - Казань: Отечество, 2023. – 379 с. <https://mgimo.ru/upload/2023/02/xxviii-konf-odarennost-i-talant-sbornik.pdf> (дата обращения: 24.08.2025)
8. Парц О. С. Родительская поддержка развития одаренных детей: содержание понятия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 11 (ноябрь). – С. 220–233. – URL: <http://e-koncept.ru/2024/241187.htm>. (дата обращения: 24.08.2025)
9. Попов А.А. Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей: монография / Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В. – М.: МГПУ, 2017. – 131 с.

10. Поставнев В.М. Европейская традиция поддержки одаренных детей в контексте отечественной практики / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2022. – 499 с. <http://izvestia-ippo.ru/postavnev-v-m-postavneva-i-v-evropeys/> (дата обращения: 24.08.2025)
11. Халилова Р.М. Правовой статус некоммерческих организаций. Учебное пособие (Курс лекций) для направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция, профиль «Гражданское право» / Р.М. Халилова. – Махачкала: ДГУНХ, 2019. – 79 с.
12. Шмелева Е. В. Одаренная молодежь и развитие новых образовательных технологий как политическая проблема / Е.В. Шмелева // Полис. Политические исследования. – 2018. – № 2. – С. 29-36. DOI: 10.17976/jpps/2018.02.03 (дата обращения: 24.08.2025)
13. European Parents' Association (EPA) <https://europarents.eu/>
14. Fostering gifted education: projects empowering children, parents, and teachers European School Education Platform <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/practices/fostering-gifted-education>
15. ICBF (Internationales Centrum für Begabungsforschung Международный центр исследований талантов) <https://icbf.de/icbf/>
16. International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) <http://www.ipege.net/>
17. Mensa Today – Mensa International <https://www.mensa.org/about-us/>

УДК 37.014

ORCID 0009-0001-1312-7946

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В РОССИИ И СТРАНАХ СНГ

Хорьяков Святослав Владимирович,

преподаватель ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет имени В. Шаталова», г. Горловка, ДНР, Российская Федерация, khoryakov_s@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые моменты системного подхода социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи в странах Содружества Независимых Государств (СНГ). Проанализированы основные подходы в выявлении детей и молодежи с выдающимися способностями, распространенные в государствах Содружества. Авторы отмечают, что для достижения максимальной эффективности при раннем выявлении и дальнейшем сопровождении юных талантов следует применять комплексные меры, не выбирая один из способов. Изучены некоторые общие для стран СНГ нормативно-правовые акты, реализуемые программы и проекты, направленные на обеспечение благоприятных условий для раскрытия потенциала одаренных детей и молодежи.

Ключевые слова: одаренность, социально-педагогическая поддержка, дети, молодежь, СНГ, образовательная среда, талант, развитие, сопровождение.

SYSTEM OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON IDENTIFICATION AND SUPPORT OF TALENTED CHILDREN AND YOUTH IN RUSSIA AND CIS COUNTRIES

Khoryakov Svyatoslav Vladimirovich,

Lecturer of FSBEE HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,
Gorlovka, DPR, Russian Federation, khoryakov_s@mail.ru

Abstract. The article discusses the key aspects of a systematic approach to socio-pedagogical support of gifted children and youth in the Commonwealth of Independent States (CIS). The article analyzes the main approaches to identifying children and young people with outstanding abilities, which are common in the CIS countries. The authors note that in order to achieve maximum

effectiveness in the early identification and further support of young talents, it is necessary to use comprehensive measures rather than choosing one specific approach. The article also examines some common legal acts, programs, and projects in the CIS countries aimed at creating favorable conditions for the development of gifted children and young people.

Keywords: giftedness, socio-pedagogical support, children, youth, CIS, educational environment, talent, development, support.

В современном мире стремительного развития науки и технологий растет потребность в инновационных решениях экономических и социальных проблем, обусловленных глобальной конкуренцией и необходимостью формирования интеллектуального и творческого потенциала нации. Проблема выявления и социально-педагогической поддержки одаренных детей и молодежи является актуальной для всех государств мира, в том числе для стран Содружества Независимых Государств (СНГ). Решение данной проблемы становится стратегической задачей для правительств стран Содружества, ориентированной на устойчивое развитие и прогресс общества. Государства СНГ реагируют на запросы общества и создают единую эффективную систему поддержки талантливых детей и молодежи.

На сегодня страны СНГ, имея общую историю, культуру, социальные условия, обладают собственными системными подходами к работе с одаренными детьми и молодежью. Анализ рассматриваемых подходов, определение общих и отличительных тенденций, оценка результативности системы, безусловно, являются необходимой составляющей научных исследований и практической социально-образовательной деятельности.

На современном этапе страны Содружества вырабатывают собственные концепции выявления и поддержки способных детей и молодежи, принимая во внимание неповторимую национальную культуру и систему образования. Вместе с тем, ведется работа по выработке общей для всех государств Содружества нормативно-правовой базы по работе с одаренной молодежью.

Безусловно, это является перспективным направлением в мировой системе образования.

В материалах Стратегии международного сотрудничества с молодежью стран-участниц СНГ на период 2021-2030 гг., утвержденной решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств указано, что «молодежное сотрудничество является важнейшим фактором обеспечения устойчивого, эффективного социально-экономического развития и научно-технического прогресса государств - участников СНГ и Содружества в целом, сохранения и углубления партнерских, дружественных отношений между государствами -участниками СНГ, повышения их конкурентоспособности в условиях глобализации, одной из наиболее перспективных форм сотрудничества» [9]. В Стратегии большое внимание уделяется активной роли молодых людей стран Содружества в общественной жизни, необходимости содействовать вовлечению молодежи в деятельность по сохранению культурного наследия народов СНГ, расширению их социальных прав,

формированию эффективной модели взаимодействия между детскими и молодежными объединениями, сохранению памяти у молодежи о Великой Отечественной войне. Важным элементом раздела 3 принятого документа являются обязательства по выявлению и поддержке талантливой молодежи в различных сферах жизни.

В первом разделе рекомендаций к постановлению МПА СНГ от 28.10.2022 № 54-18 «О мерах выявления и системного сопровождения талантливых детей и молодежи» отмечается, что «Практически каждый ребенок появляется на свет с большими задатками талантов, переданными ему генетически от предшествующих поколений его родных. Влияние на дальнейшее развитие способностей и талантов ребенка оказывают многие факторы. На первом этапе это прежде всего возможности семьи в раскрытии потенциала ребенка. На втором этапе такими факторами являются условия, которые создаются в государственных и негосударственных образовательных организациях – дошкольных, школьных, высших и специализированных учебных» [6].

В этой связи, государственная политика, представляя собой целенаправленную и регулирующую деятельность государства, направлена на формирование благоприятных условий для международного сотрудничества, академической мобильности, обоюдное принятие документов об образовании.

Многогранная поддержка государством одаренных детей и молодежи включает в себя обеспечение благоприятных условий для обнаружения и обучения одаренных молодых людей на всех этапах их становления, формирование эффективной системы образования, а также поддержку дальнейшего развития юных дарований вне зависимости от их географического расположения, финансового положения и социального происхождения.

Ключевые цели этой стратегии включают расширение взаимодействия молодых исследователей, содействие созданию и укреплению добровольных молодежных организаций (сообществ в научной сфере, общественные академии наук), формирование позитивного климата для профессионального роста молодых ученых, пропаганда научных достижений, развитие деятельности советов молодых ученых и студенческих научных обществ, содействие выпуску научной литературы, обеспечение доступа к информационным базам данных, повышение качества жизни молодых ученых, стимулирование публикационной активности, поощрение участия в научных конкурсах и проектах, создание инструментов передачи опыта между молодыми учеными, развитие условий для обретения компетенций и роста научной деятельности в странах Содружества, организация совместных научных исследований и инновационной деятельности, участие в сетевых образовательных программах.

Государства-участники Содружества Независимых Государств 26 августа 2005 года подписали Соглашение о гуманитарном сотрудничестве. В соответствии со статьей 1 данного Соглашения страны СНГ «принимают согласованные меры для дальнейшего развития гуманитарного сотрудничества

и в этих целях: взаимодействуют в реализации задач, изложенных в настоящем Соглашении; совершенствуют и развивают механизмы сотрудничества в области культуры, образования, науки, архивного дела, информации и массовых коммуникаций, спорта, туризма и работы с молодежью; разрабатывают и совершенствуют нормативную правовую базу по вопросам взаимодействия в указанных областях» [8].

В 2017 году МПА СНГ призвала парламенты стран-участниц принимать во внимание потребность в развитии различных форм партнерства в сфере научных исследований при модернизации национального законодательства, создавая основу для комплексного взаимодействия между молодыми исследователями стран Содружества [5].

Нормативные документы, указанные выше и существующие ранее, регулирующие выявление и поддержку одаренной молодежи, служат отправной точкой для подготовки новых законодательных актов, которые позволят создать более благоприятные условия для обеспечения равных возможностей для развития каждого талантливого ребенка. Важно учитывать лучшие международные инициативы и современные тенденции в образовательной сфере, использовать системный подход к этим вопросам, применять комплекс мер для реализации международных норм и осуществлять правовую имплементацию, направленную на создание и развитие эффективной системы выявления, поддержки и сопровождения юных талантов во всех странах СНГ.

Существуют различные уровни социально-педагогической поддержки талантливой молодежи в странах СНГ, а именно: конституционные нормы, ведомственные нормативные акты. Большинство стран – участниц Содружества становятся гарантами права каждого ребенка на развитие своих способностей и талантов, что отображается в законах об образовании, молодежной политике.

Важно отметить, что в ряде государств существуют специальные программы по поддержке талантливых детей и молодежи. Например, в Российской Федерации действует Образовательный центр «Сириус», который был создан Образовательным Фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации В.В. Путина. Фонд образован 24 декабря 2014 г. известными российскими деятелями науки, спорта и искусства. Работу Фонда поддерживает Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство культуры Российской Федерации и Министерство спорта Российской Федерации.

Образовательный центр призван выявлять, развивать детей, обладающих исключительными способностями в различных сферах деятельности, а также тех, кто добился успехов в техническом творчестве. Ключевые задачи, которые решает «Сириус»: вовлечение как можно большего числа одаренных детей и их учителей, работа по повышению профессионального уровня педагогов по основным направлениям Центра, улучшение среды индивидуального и

интеллектуального развития вне зависимости от географии проживания, финансового положения или социального статуса детей.

В Республике Беларусь 21 января 2021 года по инициативе Президента А.Г. Лукашенко был создан «Национальный детский технопарк», который призван создавать благоприятные условия для развития талантливой молодежи. Работа «Технопарка» предусматривает получение дополнительного образования талантливыми детьми, которое способствует интеллектуальному развитию и помогает формированию устойчивого интереса к выбору будущей профессии в области высоких технологий. Каждый год около 1500 способных детей обучаются в «Технопарке». Образовательная модель «Технопарка» схожа с моделью «Сириуса». Это объединение учебной и внеучебной деятельности, очной и дистанционной форм обучения. В случае успешного прохождения очного обучения в «Детском технопарке» наиболее талантливые ребята смогут развивать свой проект в автономном режиме по личной программе. Создание «Технопарка» – это результат серьезного переосмысления системной работы по выявлению и поддержке перспективной молодежи.

В Казахстане при Министерстве образования и науки создана республиканская структура «Дарын» — она появилась по указу Президента в 1996 году и постановлению правительства в 1998-м. Эта организация поддерживает школы для одарённых детей.

Сейчас по стране работает сеть из 131 школы «Дарын», где ребят помогают развивать в разных направлениях: от естественных и гуманитарных наук до музыки, спорта и военного дела.

Чтобы раскрыть таланты и заинтересовать детей наукой, проводят разные интеллектуальные конкурсы. Для младших школьников есть республиканские и международные игры, математический турнир «Бастау» и конкурс исследовательских работ «Зерде». Ежегодно проходит юниорская олимпиада по естественным наукам и математике, которая готовит ребят к более серьёзным соревнованиям и формирует «Олимпийский резерв» [10].

Следует отметить, несмотря на наличие в странах СНГ определенной нормативно-правовой базы социально-педагогической поддержки детей и молодежи с выдающимися способностями, изменившиеся реалии общественно-экономической и социально-политической жизни диктуют необходимость последующих ее усовершенствований. Существует необходимость в разработке конкретных критериев определения одаренности, дальнейшей работе по формированию механизмов межведомственного сотрудничества по обеспечению комплексной поддержки одаренной молодежи.

Безусловно, исследование данной темы является перспективным и направлено на развитие теории социально-педагогической поддержки талантливой молодежи, совершенствование системного подхода в работе с детьми, имеющими выдающиеся способности и стимулирование международного сотрудничества стран – участниц Содружества Независимых Государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфимов В. Н. Атриктивный имидж учителя одаренного ребенка // Гуманитарные науки : научно-практический журнал / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». – 2024. – № 4 (68). – С. 28–33.
2. Алфимов В. Н. Основные направления и функции сравнительного анализа педагогической поддержки одаренных детей и молодежи / В. Н. Алфимов // Научная сокровищница образования Донетчины., – №1, 2022. – С. 5–8. – ISSN: 2311-1143.
3. Бац Н. Н., Маркова Н. Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности // Психологическая наука и образование. – 2002. – 7(1). – С. 51–58. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n1/Markova (дата обращения: 16.05.2025).
4. Бурина О. А. Поддержка талантливой молодежи как приоритетное направление реализации государственной молодежной политики в странах СНГ : справка // Молодежь Содружества : электронная библиотека. – 2024. – 16 с. URL: <https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/6272> (дата обращения: 20.03.2025).
5. О сотрудничестве между молодыми учеными государств-участников СНГ: рекомендации / Межпарламентская Ассамблея государств-участников СНГ. – 2017. – 4 с. // Молодежь содружества: электронная библиотека. URL: <https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/709> (дата обращения: 16.05.2025).
6. Постановление Межпарламентской ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств [принято 28 октября 2022 г. № 54-18]. Самарканд. // Гарант : сайт. URL: <https://base.garant.ru/406241785/> (дата обращения: 16.05.2025).
7. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, М. А. Холодная. 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 4 с.
8. Соглашение о гуманитарном сотрудничестве / Исполнительный комитет СНГ. – Казань, 2005. – 7 с. // Молодежь содружества: электронная библиотека. URL: <https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/1022> (дата обращения: 16.05.2025).
9. Стратегии международного сотрудничества с молодежью стран-участниц СНГ на период 2021-2030 гг. [Утверждена решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств 29 мая 2020 г.]. URL: <https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/732> (дата обращения: 16.05.2025).
10. Хорьяков С. В. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в Казахстане // Институционализация воспитания: от идеи к результату: материалы открытой республиканской научно-практической конференции (Донецк, 15 декабря 2024 г. – 21 февраля 2025 г.) Т. 2 / Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт воспитания»; под общ. ред. И. В. Чебышевой. – Донецк: ГБУ ДПО «ИВ», 2025. – С. 169–172.

**Проблемы высшего педагогического и
дополнительного образования**

УДК 378.147

**ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
ОРДИНАТОРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»**

Жидких Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры организации высшего образования и управления здравоохранением ФГБОУ
ВПО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького» Минздрава
России, г. Донецк, ДНР, Российская Федерация, e-mail: gidkih@mail.ru

Киосева Елена Викторовна,

доктор медицинских наук, доцент,

заведующий кафедрой организации высшего образования и управления здравоохранением
ФГБОУ ВПО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького»
Минздрава России, г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: organizacia-vissh-obr@dnmu.ru

Аннотация. Авторами статьи проанализирован опыт использования интеллект-карты как интерактивного метода изучения «Педагогики» ординаторами первого года обучения. В статье представлен алгоритм построения интеллект-карты на примере изучения темы «Дидактика как одна из основных дисциплин педагогики». Авторы исходят из того, что интеллект-карты способствуют развитию мышления обучающихся, эффективному усвоению и структурированию теоретического материала.

Ключевые слова: интеллект-карта, организация учебного процесса, интерактивные методы обучения.

**INTELLECTUAL MAP AS AN INTERACTIVE METHOD OF TEACHING
ORDINATORS IN THE DISCIPLINE OF PEDAGOGICS**

Zhidkikh Tatyana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Higher Education Organization and Healthcare Management of FSBEI HPE
«Donetsk State Medical University named after M. Gorky» of the Russian Ministry of Health,
Donetsk, DPR, Russian Federation, e-mail: gidkih@mail.ru

Kioseva Elena Viktorovna,

Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Higher
Education Organization and Healthcare Management of FSBEI HPE «Donetsk State Medical
University named after M. Gorky» of the Russian Ministry of Health, Donetsk, DPR, Russian
Federation, e-mail: organizacia-vissh-obr@dnmu.ru

Annotation. The authors of the article analyzed the experience of using a mind map as an interactive method of studying "Pedagogy" by first-year interns. The article presents an algorithm for creating a mind map based on the study of the topic "Didactics as one of the main disciplines of pedagogy." The authors believe that mind maps contribute to the development of students' thinking, effective learning, and the structuring of theoretical material.

Keywords: mind map, educational process organization, interactive learning methods.

Президент Российской Федерации В.В. Путин на первом в истории современной России Всероссийском педагогическом съезде отметил, что «образование является основой долгосрочного успеха развития России». Глава

государства подчеркнул, что одним из ключевых вопросов современной педагогики является построение передовой, творческой, развивающейся системы образования, нацеленной на реализацию потенциала каждого, на решение ключевых задач развития страны [2].

Среди современных образовательных технологий, способствующих повышению уровня мотивации и интереса к обучению, развитию интеллектуальных способностей, критического и творческого мышления обучающихся, способности решать нестандартные задачи стоит выделить построение интеллект-карт.

Впервые идея использования интеллект-карт была предложена британским психологом Тони Бьюзеном в процессе изучения активизации интеллектуальной активности посредством визуализации информации. Он считал, что человек воспринимает текст и мыслит не линейно, как читает (слева направо), а общими образами и ассоциациями, создавая мыслительные цепочки связей по типу «матрёшки», поэтому предложил располагать информацию радиально: от центра (ключевая) к периферии (производная). По мнению Т. Бьюзена, интеллект-карта – это предельно сжатое изложение материала, которое должно быть интуитивно понятным [1].

Существуют и другие названия данного интерактивного метода: ментальная карта, карты ума, карты запоминания, карты памяти, ассоциативные карты, карта визуального мышления. Такая техника организации и визуализации информации вокруг центральной идеи по принципу «дерево мыслей» позволяет сформировать в сознании целостную структуру (гештальт) с четкими причинно-следственными связями, удерживать в сознании большое количество информации и воспроизводить ее спустя длительный срок.

Анализ исследований Л.А. Сазанова, В.И. Дурова, А.В. Басова, О.В. Назаровой, А.В. Назарова и др. показал, что в процессе обучения интеллект-карты могут использоваться в следующих целях:

1. Как удобный способ конспектирования, структурирования учебного материала.
2. Эффективный способ запоминания, который применяется при подготовке к практическим занятиям, коллоквиумам, докладам, выступлениям и др.
3. При изучении языка.
4. При мозговых штурмах.
5. При планировании действий и решения проблем в разных областях действительности [4; 5; 6].

А.С. Гаврилова, исследуя проблему применения интеллект-карт в учебной деятельности, выделила преимущества использования интеллект-карт:

- простоту и удобность способа структурирования информации;
- все записи, сделанные на листе бумаге, который расположен горизонтально, легко воспринимаются;

– главные понятия конспекта или заданной темы, категории или опорные точки выделены, что сокращает количество текста и делает понятной структуру созданного конспекта [3].

Принцип построения любой интеллект-карты – центральный объект и радиально расходящиеся от него логические ассоциативные связи. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее. В этом интеллект-карта довольно близка к опорным конспектам В.Ф. Шаталова, который для максимальной наглядности и интуитивной понятности изучаемого материала стремился свести к минимуму сухой текст и наполнял опорный конспект условными обозначениями, логическими связями, схематичными рисунками [7]. Однако в отличие от творческих опорных конспектов, интеллект-карта подчиняется формализованным правилам построения.

Таким образом, в создании интеллект-карт задействованы воображение, творческое и критическое мышление, и все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая.

Интеллект-карта – интерактивный метод обучения, который используется преподавателями кафедры организации высшего образования и управления здравоохранением в организации учебного процесса как на уровне высшего образования (специалитет, ординатура, аспирантура), так и на уровне дополнительного профессионального образования.

В преподавании «Педагогики» ординаторам первого года обучения данный интерактивный метод применяется для изучения темы «Дидактика как одна из основных дисциплин педагогики». С помощью интеллект-карты ординаторы изучают структуру учебного процесса. Метод интеллект-карты охватывает несколько этапов практического занятия: освоение учебного материала, закрепление материала, обобщение материала и как контрольно-оценочное средство.

Сначала преподаватель делит группу ординаторов на команды по 3 человека и дает задание – изучить дидактический раздаточный материал, в котором в виде таблиц, схем, графов представлена информация по изучаемой теме (компоненты учебного процесса, этапы усвоения учебной информации, методы, формы средства обучения).

Затем преподаватель знакомит ординаторов с понятием «интеллект-карта» и правилами конструирования карт:

1. Основное понятие, отображающее всю суть информации, нужно располагать в центре.
2. Главные ветви соединяются с основным понятием, а ветви второго, третьего, четвертого и так далее уровней, соединяются с главными ветвями.
3. Удобнее всего использовать радиальную структуру, различные цвета, чтобы выделять главные и второстепенные моменты, а обобщённые блоки информации нужно объединять либо цветом и обводкой, либо фоном для лучшего восприятия.

После инструктажа, ординаторы получают листы бумаги формата А-4, фломастеры и приступают к составлению интеллект-карты.

Ординаторы с большим интересом выполняют задание, вовлекаясь в активную творческую деятельность, взаимодействуют друг с другом, аргументировано отстаивают свою точку зрения, задают вопросы преподавателю и коллегам-ординаторам и, как следствие, проговаривается большой блок материала изучаемой темы. Затем каждая команда презентует свои работы (Некоторые интеллект-карты представлены ниже).



Рис. 1 Интеллект-карта «Организация учебного процесса» по специальности «Оториноларингология».

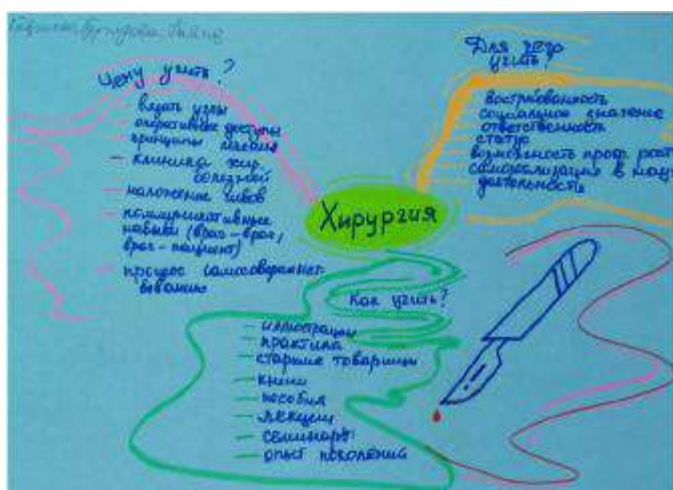


Рис. 2 Интеллект-карта «Организация учебного процесса» по специальности «Хирургия».

Представленные карты построены в соответствии с полученными ординаторам рекомендациями, и отображают центральный объект – учебный процесс, ветви имеют разно-уровневый характер и иллюстрируют составляющие учебного процесса: цель – для чего учить?; содержание – чему учить?; методы, формы, средства обучения – как учить?. Каждая из составляющих учебного процесса имеет свои ветви с ключевыми словами,

которые можно интерпретировать основными изучаемыми понятиями. Всю карту можно представить, как узловую систему, связанную воедино.

Каждая из представленных интеллект-карт обладает уникальностью. Все карты обсуждается группой: ординаторы либо полностью соглашаются с составленной картой, либо дополняют её содержанием недостающими понятиями или ключевыми словами. Таким образом, у ординаторов создаётся возможность обмениваться своими знаниями, умениями, т. е. происходит взаимообучение и рефлексия.

На практическом занятии интеллект-карты составляют основу обсуждения всеми ординаторами изучаемой темы.

В рамках такого занятия ординаторы учатся:

- логично выражать мысли;
- грамотно выстраивать речь и выступать перед аудиторией и, в то же время, слушать партнера или оппонента, а также спокойно воспринимать критику в свой адрес;
- сложные вещи объяснять просто и понятно;
- работать в команде, управлять конфликтом;
- работать и общаться в стрессовой ситуации (в шумной аудитории);
- быстро приспосабливается к нестандартным условиям; работать с информацией, проективно мыслить,
- развивать эмоциональный интеллект, чувство такта.

Таким образом, опыт работы кафедры организации высшего образования и управления здравоохранением свидетельствует о том, что составление интеллект-карт ориентировано на поисковое усвоение учебной информации, развитие навыков творческой учебно-познавательной и практической деятельности, а также благотворно влияет на успеваемость и прочность усвоения знаний, получаемых ординаторами в процессе изучения «Педагогики».

В заключении отметим, что интерактивные методы обучения выступают оптимальным инструментом формирования не только важных для ординатора коммуникативных и профессиональных компетенций, но и средством формирования аутентичной самооценки – способности анализировать и критически подходить к оценке своей деятельности, выявлять ее сильные и слабые стороны для разработки индивидуальной траектории самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Супер-мышление: измените свою жизнь с помощью интеллект-карт / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен; перевод с английского П. А. Самсонов. — 2-е. изд.. — Минск : Попурри, 2019. 272 с.
2. Всероссийский педагогический съезд: Стратегия образования 2036. // Москва, 22025. — Электронный ресурс — Режим доступа: <https://leaderlab.hse.ru/news/1077609762.html>
3. Гаврилова А.С. Интеллектуальные карты (ментальные карты). Применение интеллект-карт в учебной деятельности // Наука и перспективы, 2019. — Электронный ресурс —

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-karty-mentalnye-karty-primenenie-intellekt-kart-v-uchebnoy-deyatelnosti>

4. Дуров В. И., Басов А. В. Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2021. — № 17(4). — С.10–27

5. Назарова О.В., Назаров А.В. Интеллект-карты в современном образовательном процессе: преимущества, функции, принципы визуализации и инструменты проектирования // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 4. Часть 1. — С. 82-93.

6. Сазанова Л.А. Ментальные карты как средство обучения в вузе // Перспективы развития информационных технологий, 2016. — Электронный ресурс — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-kak-sredstvo-obucheniya-v-vuze>

7. Шаталов В.Ф. Путь поиска. — Санкт-Петербург : Лань, 1996. — 64 с.

УДК 371.13

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА В ОЛИМПИАДНОМ ДВИЖЕНИИ

Затейщикова Валентина Алексеевна,

учитель русского языка и литературы Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Профильная гимназия №122 городского округа Донецк», г. Донецк, ДНР,

Российская Федерация, e-mail: v_zateishikova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования профессионального мастерства педагога-наставника в контексте олимпиадного движения. Анализируются ключевые компетенции, необходимые для эффективной подготовки учащихся к интеллектуальным соревнованиям, и предлагается модель их развития через систему научно-методического сопровождения, рефлексивной практики и сетевого взаимодействия. Подчеркивается, что современный наставник должен совмещать функции предметного эксперта, тьютора, исследователя и психолога.

Ключевые слова: предметная олимпиада школьников, дополнительная квалификация, профессиональное мастерство, учитель-наставник, одарённые дети, олимпиадное движение, концепция развивающего обучения, образовательный стандарт.

**IMPROVING THE PROFESSIONAL SKILLS OF A TEACHER-MENTOR IN THE OLYMPIAD
MOVEMENT**

Zateishikova Valentina Alekseevna,

Teacher of Russian Language and Literature,

State Budget Educational Institution "Profile Gymnasium No. 122" of the Donetsk People's

Republic Urban District, e-mail: v_zateishikova@mail.ru

Abstract. The article addresses the current problem of improving the professional skills of a teacher-mentor in the context of the Olympiad movement. It analyzes the key competencies required for effective student preparation for intellectual competitions and proposes a model for their development through a system of scientific and methodological support, reflective practice, and networking. It is emphasized that a modern mentor must combine the functions of a subject expert, tutor, researcher, and psychologist.

Keywords: subject school Olympiad, additional qualification, professional skills, teacher-mentor, gifted children, Olympiad movement, developmental learning concept, educational standard.

Каждый человек талантлив, его способности определяют векторы профессионального и личного развития в течение всей жизни. Наставничество – «персональная огранка» талантов человека, придание имеющимся навыкам правильной формы, создание новых плоскостей и граней его профессионализма.

В.В. Путин

Современное олимпиадное движение превратилось из узкоспециальной деятельности в масштабный образовательный феномен, интегрированный в национальный проект «Образование» и являющийся важным инструментом выявления и поддержки одаренных детей. Поэтому, сегодня как никогда, в образовании возрастает актуальность роли педагогического наставничества и готовности педагога работать с такими учащимися. Хотя предметные олимпиады – состязание самих же учащихся, однако роль учителя-предметника в подготовке школьника очень велика. Участие в предметных олимпиадах содействует улучшению логического мышления школьников и дает возможность проявить творческий подход к решению олимпиадных задач, способствует расширению кругозора, развивает интеллект учащихся, которые должны продемонстрировать не только знания предмета, но и быть готовым к психологическим нагрузкам. Следовательно, участие в олимпиаде – это не просто срез уровня сформированности школьных знаний, навыков и умений учащихся, но и готовность учителя к работе с одарёнными детьми. Одним из обязательных условий успешного участия школьников в олимпиаде является правильная организация их подготовки учителем-предметником, регулярно совершенствующим и расширяющим свое профессиональное мастерство.

В этих условиях фигура педагога-наставника, способного подготовить школьника к успешному выступлению на высоком уровне, становится ключевой. Однако традиционной предметной подготовки сегодня недостаточно. Требуется целенаправленное и непрерывное совершенствование профессионального мастерства педагога, что и определяет актуальность данного исследования.

В научной литературе вопросам подготовки к предметным олимпиадам уделяется значительное внимание.

По мнению А. Веремеенко [2, с. 256], учителя-тьюторы для работы с одарёнными детьми используют технологии и методы, которые способствуют самостоятельной работе учащихся, ориентирует их на творчество. Мы солидарны с А. Веремеенко и считаем данную характеристику соответствующей максимально полному образу учителя-наставника, заинтересованному в результативном участии в олимпиаде.

Обратимся к термину «предметная олимпиада», который в научных источниках трактуется как форма интеллектуальных соревнований в конкретной образовательной области [8, с. 127].

Другие источники также дают определение предметной олимпиаде как вида соревнований в области знаний, направленный на выявление интереса к научной деятельности [6, с. 89].

Также в научной литературе обосновано влияние предметных олимпиад на повышение качества общего образования. Лингвисты, педагоги-практики дискутируют о вопросах отбора материала, способах подготовки и организации предметных олимпиад. Изучив такие научные работы, можно сделать вывод, что подготовка к предметным олимпиадам школьников требует совершенствования профессионального мастерства учителей-наставников. Для определения общих закономерностей в подготовке школьников к олимпиадам и для создания рекомендаций для учителей-наставников обратимся к научным источникам.

По утверждению Г. И. Алексеевой, подготовка к олимпиаде – это «поддержка обучающегося в его деятельности, его успешному продвижению в мире учебной информации, облегчение решения возникающих проблем...» [1, с. 183]. Процесс подготовки и участие в олимпиадах разносторонне развивают школьников, способствуют формированию иммунитета к психологическим перегрузкам.

Участие в предметной олимпиаде, как отмечает Т. Н. Лубинская, формирует у учащихся «собственное представление о своих возможностях» [5, с. 101]. Результативность участия в предметной олимпиаде зависит от качества методического сопровождения школьников, способствующему развитию эмоционально личностной сферы учащихся при подготовке к предметным олимпиадам.

Исходя из задач предметных олимпиад, можно сформулировать психолого-педагогические и методические рекомендации организации и проведения подготовительного процесса школьника-олимпиадника.

В основе универсальных педагогических рекомендаций для подготовки школьника по предмету лежат принципы концепции развивающего обучения [4, с. 789].

Во-первых, обучение повышенного уровня сложности. Обучение строится от слегка сложных заданий к более сложному материалу. Достижение школьником высокого уровня знаний предполагает постепенное увеличение сложности материала для подготовки к олимпиаде с опорой на психологическую готовность участника к выполнению задач повышенной сложности. Требуется соблюдение баланса простого и сложного в подаче материала, поэтапного усложнения. Необходимо психологически постепенно готовить учащихся к получению таких заданий и разбить данную подготовку на этапы с постепенной нагрузкой. Обучение можно проводить на учебных материалах, которые на один уровень выше фактического уровня знаний потенциальных участников. Данное намеренное усложнение возможно и допустимо как во всех видах речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо, – так и в некоторых, в определенном сочетании, в зависимости от условий и возможностей.

Во-вторых, быстрый темп в изучении материала. Как правило, содержательное наполнение олимпиадных заданий по степени сложности превосходит школьную программу, при подготовке потенциальных участников олимпиады необходимо учитывать тот факт, что школьная программа должна быть пройдена в полной мере. Также требуются знания уже за рамками школьной программы. Следовательно, школьнику необходимо интегрироваться, изучая дополнительный материал, а учителю-предметнику необходимо расширять свое профессиональное мастерство.

Ускоренный темп работы приучит школьника не расслабляться, что в дальнейшем позволит ему не паниковать и не пугаться, когда на олимпиаде ему придется выполнять задания в ускоренном темпе.

В связи с необходимостью ускоренного темпа изучения материала предлагается перераспределить учебный материал для выполнения в классе и дома. Этап тренировки материала обязательно должен включать выполнение определенного набора и определенного количества заданий, аналогичных олимпиадным заданиям. Рекомендуется выносить тренировку заданий по чтению и аудированию во внеурочное время. К этим материалам можно отнести авторские пособия и разработки, ссылки на проверенные и надежные источники и т. д.

В-третьих, анализ результатов, ошибок. Подготовка к олимпиаде – это система, которая характеризуется целостностью, структурностью, иерархичностью, непрерывностью работы, целенаправленностью, приоритетами качества и др. Необходимо учитывать все факторы, которые могут привести к высоким результатам. Результативность подготовки учащихся к олимпиаде обусловлена тем, что педагог-наставник сможет успешно сочетать педагогический подход, который привел к положительному результату, с новыми педагогическими приемами и методами. Для этого следует проводить анализ используемых приемов посредством опросов участников, анкетирования с последующим анализом.

Задания предметных олимпиад согласуются с требованиями стандарта образования и составляются исходя из образовательной программы, с привлечением новых, дополнительных. При подготовке к олимпиадам происходит углубление и расширение имеющихся знаний. Разбор ошибок, снижающих результативность, участников предыдущих олимпиад и/или в предыдущих турах предстоящей олимпиады позволит избежать подобных ошибок. Педагоги-наставники, анализируя задания прошлых лет, делают необходимые выводы о сложности заданий.

В-четвёртых, принцип «не давления на психику». Нельзя оказывать давление на школьников, заставляя их участвовать или любой ценой одерживать победу. Нельзя «бросать» участников в состязание, не выявив готовность школьников. При работе с одарёнными детьми следует избегать «возвеличивания» и «унижения» их интеллектуальных возможностей.

В-пятых, повышение мотивации. В психологии мотивация рассматривается как побуждение, вызывающее активность организма. Мотивационная составляющая – важный элемент в образовательной деятельности участников олимпиады. Поддержанию мотивации способствуют встречи и беседы с участниками прошлых лет, достигших определенных результатов.

Л. С. Выготский [3, с. 63] отметил необходимость умственного развития в его нераздельной сопряженности с развитием мотивационным. Взаимодействие умственного и мотивационного развития необходимо для мотивации школьников. Мотивация позволяет ускорить продвижение к цели и должна быть направлена как на процесс познавательной деятельности, так и на достижение результата.

Педагогу-наставнику необходимо сломать стереотип, что олимпиада только для одарённых детей. Ему необходимо сформировать устойчивое представление о том, что олимпиада – это форма демонстрации интеллектуальных возможностей любого ученика.

Педагогу необходимо поддерживать интерес учащихся к возможностям самореализации через предметные олимпиады, к интеллектуальной деятельности.

Педагог должен совершенствовать психологические практики по избеганию стрессовых ситуаций и в процессе подготовки так и в участии своих подопечных в предметных олимпиадах. Взаимодействие педагогической, психолого-педагогической и методической составляющих и образуют цельность образовательного процесса, что и может привести к высоким результатам.

Следовательно, совершенствование профессионального мастерства учителя-предметника – острая необходимость для современного качественного образования. Для продуктивного построения данного процесса требуется реализация педагогических, психолого-педагогических и методических условий и практик.

Эффективность наставника определяется не столько глубиной его предметных знаний, сколько комплексом специальных компетенций:

1. Глубокие предметно-методологические знания, выходящие за рамки школьной программы. Наставник должен владеть материалом уровня высшей школы, знать современные тенденции развития науки и уметь работать с научной литературой [7, с. 45-48].

2. Метапредметная и надпредметная компетентность. Современные олимпиады (особенно междисциплинарные, проектные) требуют от наставника умения формировать у учащихся системное мышление, исследовательские и критические навыки [10, с. 89-92].

3. Психолого-педагогическая компетентность в работе с одаренными детьми. Это включает:

– знание специфики когнитивной и эмоциональной сферы одаренных школьников;

– навыки мотивации и профилактики эмоционального выгорания [9, с. 215-220];

– умение выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

4. Компетентность в области тьюторского сопровождения. Наставник не транслирует знания, а организует среду для самостоятельного поиска, помогает ставить цели, выбирать ресурсы и рефлексировать.

5. Проектно-исследовательская компетентность. Умение руководить научными и проектными работами учащихся, которые часто являются логическим продолжением олимпиадной деятельности.

Исходя из всего вышеперечисленного можно определить модель совершенствования профессионального мастерства педагога-наставника. Совершенствование мастерства должно носить системный и непрерывный характер. Предлагаемая модель включает следующие компоненты:

1. Система научно-методического сопровождения:

- Специализированные курсы повышения квалификации, ориентированные не на общую дидактику, а на специфику олимпиадного движения (например, «Методика решения задач высокого уровня сложности», «Психология олимпиадника») [2, с. 95-98].
- Стажировки на базе ведущих вузов и ресурсных центров (таких как «Сириус»), где педагоги могут работать непосредственно с составителями заданий и членами жюри.
- Ведение профессионального портфолио наставника, включающего методические разработки, успехи учеников, анализ собственных затруднений [10, с. 228-230].

2. Развитие практик рефлексии и самообразования:

- Регулярный разбор сложных кейсов (например, работа с «неуспешным» одаренным ребенком).
- Самостоятельная работа с актуальными научными журналами и базами данных по своему предмету.

3. Сетевое взаимодействие и профессиональные сообщества:

- Создание и активное участие в работе профессиональных сообществ наставников (online и offline).
- Организация взаимообучения внутри региона или образовательной организации.

В заключение можно сделать вывод, что совершенствование профессионального мастерства педагога-наставника в олимпиадном движении является стратегической задачей для развития системы работы с одаренными детьми. Эффективный наставник – это синтез ученого, методиста, психолога и тьютора. Предложенная модель, включающая научно-методическое сопровождение, рефлексивную практику, сетевое взаимодействие и собственную проектную деятельность, позволяет вывести подготовку педагогов на качественно новый уровень. Реализация данной модели требует консолидированных усилий со стороны образовательных организаций, вузов и

органов управления образованием для создания непрерывной и поддерживающей среды профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Г. И. Образовательное пространство профильного обучения в республике Саха (Якутия) / Г. И. Алексеева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 180-196.
2. Веремеенко А. Подготовка к предметным олимпиадам: взгляд учителя / А. Веремеенко. – Текст : непосредственный // Сетевой научно-методический журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование». – 2015. – № 1. – URL: <http://www.apkpro.ru/172.html> (дата обращения: 12.10.2025).
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.
4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1990. – 424 с. – Текст : непосредственный.
5. Лубинская Т. Н. Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты профессионального становления личности / Т. Н. Лубинская. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2–1. – С. 99-101.
6. Попова В. И. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей / В. И. Попова, А. С. Кельсина. – Текст : непосредственный // Проблемы развития территории. – 2011. – № 3. – С. 84-93.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 272 с. – Текст : непосредственный.
8. Чукичев А. В. Организация учебно-методических конкурсов (олимпиад) как способ формирования интереса к изучению предмета / А. В. Чукичев, О. В. Пешиков, А. А. Пургина. – Текст : непосредственный // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования : материалы II Всерос. научно-практической конференции с международным участием. – Киров : Киров. гос. мед. ун-т, 2014. – С. 126-130.
9. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щепланова. – Москва : МОДЭК, 2017. – 368 с. – Текст : непосредственный.
10. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2020. – 176 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.134

ОТ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЦИФРОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ: НОВАЯ ПАРАДИГМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Зогова Ксения Сироджевна,

начальник центра информационной политики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», аспирант кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: kennyconcept@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен цифровой устойчивости педагога как новая педагогическая категория, отражающая переход от модели цифровой компетентности к парадигме осознанного и ответственного взаимодействия с цифровой средой. Проведён

анализ отечественных и зарубежных исследований, позволивший выделить пять направлений интерпретации устойчивости: технологическое, психолого-адаптивное, когнитивно-критическое, этико-правовое и интегративно-педагогическое. Показано, что традиционные модели цифровой компетентности не обеспечивают личностно-ценностного измерения профессиональной готовности педагога. Автор предлагает рассматривать цифровую устойчивость как метакомпетенцию, объединяющую когнитивную критичность, этическую зрелость и профессиональную автономию, что обеспечивает сохранение гуманистических основ педагогической профессии в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровая устойчивость педагога, цифровая компетентность, киберсоциализация, когнитивные искажения, профессиональная автономия, педагогическая культура, цифровая грамотность, критическое мышление.

FROM DIGITAL COMPETENCE TO DIGITAL RESILIENCE: A NEW PARADIGM OF
TEACHER EDUCATION

Ksenia Sirodzhevna Zogova,

Head of the Center for Information Policy, Donetsk State Pedagogical University named after
V. Shatalov, postgraduate student, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign
Languages, Gorlovka, DPR, Russian Federation,

e-mail: kennyconcept@yandex.ru

Abstract. The article examines the phenomenon of teacher digital resilience as a new pedagogical category reflecting the shift from digital competence to a paradigm of conscious and responsible interaction with the digital environment. The analysis of Russian and international studies reveals five main approaches to understanding digital resilience: technological, psychological-adaptive, cognitive-critical, ethical-legal, and integrative-pedagogical. It is shown that traditional models of digital competence do not provide the value-semantic dimension of professional readiness. The author defines digital resilience as a meta-competence that integrates cognitive criticality, ethical maturity, and professional autonomy, ensuring the preservation of the humanistic foundations of the teaching profession in the context of education digitalization.

Keywords: teacher digital resilience, digital competence, cybersocialization, cognitive biases, professional autonomy, pedagogical culture, digital literacy, critical thinking.

Цифровая трансформация общества постепенно перестала восприниматься как внешняя технологическая модернизация и стала восприниматься как глубокий цивилизационный сдвиг, изменяющий способы мышления, коммуникации и самоидентификации человека. В условиях, когда цифровая среда пронизывает все сферы жизни человека, образование оказалось в уникальной позиции: оно не только адаптируется к цифровым изменениям, но и формирует те ценности, которые определяют, каким будет человек цифровой эпохи.

Именно в этой перспективе вновь актуализируется вопрос о границах и содержании цифровой компетентности педагога. За последнее десятилетие это понятие прочно закрепилось в научной и нормативной лексике. Согласно Европейской рамке цифровой компетентности педагогов DigCompEdu [11], компетентность определяется через совокупность знаний, умений и установок, позволяющих эффективно использовать технологии в образовательной практике. Российские исследования [6, с. 41-45] конкретизируют это через владение средствами цифровой коммуникации, инструментами анализа данных, проектирование цифровой образовательной среды.

Однако по мере развития цифровой цивилизации становится очевидно, что владение технологиями перестаёт быть достаточным критерием профессиональной готовности. Современный педагог сталкивается не только с вопросом «что я умею делать в цифровой среде?», но и с вопросом «каким образом цифровая среда воздействует на меня и на моих учеников?». Возникает новая педагогическая задача – сохранять автономию мышления, критичность и этическую устойчивость в условиях цифрового давления. Это означает переход от модели компетентности к модели устойчивости – от инструментального владения к антропологическому самообладанию [7].

Современная педагогика сталкивается с феноменом, который В. А. Плешаков обозначает как киберсоциализацию – особый процесс формирования личности в сетевом обществе, где медиа, алгоритмы и цифровые сервисы становятся активными агентами воспитания [7]. В такой среде педагог утрачивает монополию на интерпретацию знаний и ценностей, поскольку учащийся получает параллельное образование от цифровых платформ, блогеров, рекомендательных систем. Поэтому ключевой вызов XXI века заключается не столько в обучении работе с технологиями, сколько в формировании способности критически осмысливать их влияние.

Цифровая среда сегодня становится пространством не только коммуникации, но и манипуляции, где алгоритмы воздействуют на внимание, формируют когнитивные искажения, усиливают эмоциональную зависимость. Исследования в области когнитивной психологии [12, с. 280; 14, с. 5-6] показывают, что в условиях «алгоритмической социализации» даже образованные пользователи подвержены ошибкам восприятия: эффекту подтверждения, иллюзии контроля, эвристике доступности. Эти искажения не просто искажают личное мнение – они могут проникать в педагогическое мышление, влияя на профессиональные решения.

Поэтому педагог XXI века нуждается не только в компетентности, но и в устойчивости – способности противостоять манипулятивным структурам цифровой среды, сохранять качество мышления, ценностную автономию и психологическую целостность. В этом контексте возникает необходимость введения в педагогическую науку новой категории – цифровая устойчивость педагога, которая становится продолжением, но и преодолением традиционной модели компетентности [10, с. 17-19; 13; 15].

Современная педагогическая наука активно осваивает пространство цифровых терминов, однако понятийная структура здесь до сих пор остаётся неустойчивой. В научной и образовательной практике параллельно употребляются термины «цифровая грамотность», «цифровая культура», «цифровая компетентность» и всё чаще – «цифровая устойчивость». Эти понятия соотносятся между собой, образуя вертикаль от базовых навыков владения технологиями до личностных и мировоззренческих характеристик [6, с. 41-43; 11].

Цифровая грамотность – нижний уровень этой вертикали. Она описывает способность человека пользоваться информационными технологиями, искать и обрабатывать данные, соблюдать правила цифровой безопасности. В педагогике это понятие традиционно связывается с функциональной подготовкой, обеспечивающей техническую готовность к образовательной деятельности [11].

Цифровая культура имеет более широкий смысл: она охватывает ценностное и этическое измерение взаимодействия с цифровыми технологиями. Как отмечает Е. В. Бондаревская, культура – это способ бытия человека в мире, и потому цифровая культура учителя включает осмысленное отношение к технологиям, критическое восприятие информации и ответственность за цифровое влияние на обучающихся [1, с. 23-24].

Цифровая компетентность, согласно нормативным документам [6, с. 41-44; 11], соединяет функциональный и когнитивный аспекты: знание цифровых инструментов, умение их применять и осознанно управлять процессом обучения. Однако компетентность – это категория, которая остаётся в границах деятельности, тогда как вызовы цифрового общества требуют перехода на уровень личностно-смысловой устойчивости [7].

Именно здесь появляется новое понятие – цифровая устойчивость (digital resilience). Оно возникло в психологической литературе и литературе по кибербезопасности [9; 13], где обозначает способность индивида сохранять функциональность при столкновении с цифровыми стрессами и угрозами. Для педагогики же оно приобретает иное значение: цифровая устойчивость учителя – это не только способность адаптироваться к рискам, но и умение осознанно их предотвращать, воспитывать критичность и медиаграмотность у обучающихся.

Таким образом, можно рассматривать переход от компетентности к устойчивости как закономерный этап развития педагогического мышления: от инструментального владения – к мировоззренческой ответственности.

На основе анализа зарубежных и отечественных источников можно выделить несколько исследовательских направлений, в которых формируется понимание цифровой устойчивости педагога.

1. Технологическая линия – наименее рефлексивная, но наиболее распространённая. Она базируется на идее совершенствования цифровых навыков и инфраструктурной готовности. Здесь цифровая устойчивость фактически отождествляется с компетентностью. Однако подобное упрощение приводит к тому, что педагог воспринимается как «функция» системы, а не как личность, способная к критическому мышлению и этическому выбору.

2. Психолого-адаптивная линия формируется на пересечении психологии труда и теории профессионального стресса. Исследования Бозкурта [10, с. 17-18], Амуако и Ананье [9] показывают, что цифровая устойчивость повышает субъективное благополучие педагогов и снижает риск выгорания. Однако такая интерпретация ограничивается индивидуальной регуляцией, не переходя в педагогическую сферу формирования ценностей.

3. Когнитивно-критическая линия возникает на основе концепций когнитивных искажений и медиакритики [12, с. 280; 14, с. 5-6]. Она рассматривает цифровую устойчивость как способность педагога противостоять манипулятивным стратегиям цифрового дискурса. В отличие от предыдущих направлений, здесь устойчивость понимается не как реакция, а как активное действие – осознанное управление вниманием и интерпретацией информации.

4. Этико-правовая линия развивает идеи цифровой этики и правовой ответственности [4]. Здесь акцент делается на формировании у педагога ценностей честности, уважения, прозрачности и доверия в цифровой коммуникации. Устойчивость предстает не как внутреннее свойство, а как социально-нравственная позиция.

5. Интегративно-педагогическая линия объединяет все предыдущие. Она рассматривает цифровую устойчивость как метакомпетенцию, обеспечивающую когнитивное, эмоциональное и этическое равновесие личности в цифровом обществе. В этой перспективе устойчивость становится системным свойством профессиональной культуры педагога [7].

Несмотря на развитие исследований, большинство подходов остаются описательными и не раскрывают внутреннего механизма формирования цифровой устойчивости. В технологической трактовке она сводится к навыкам, в психологической – к адаптации, в этической – к соблюдению правил. Педагогическая же наука требует иного понимания: устойчивость – это способность не только выживать в цифровой среде, но и осмысленно в ней действовать.

Сравнение зарубежных и отечественных концепций позволяет увидеть различие в эпистемологической направленности. Западная традиция концентрируется на *resilience* как психологической способности к восстановлению, а российская – на осмысленном формировании личностной позиции. В отечественной педагогике устойчивость соотносится с идеями духовно-нравственного воспитания, культуры мышления, педагогической ответственности.

Следовательно, цифровая устойчивость педагога может рассматриваться как синтез когнитивной критичности, этической зрелости и профессиональной автономии, который формируется не спонтанно, а в процессе педагогического развития и самообразования.

Исходя из проведенного анализа, под цифровой устойчивостью педагога целесообразно понимать интегративное качество личности, выражающееся в способности сохранять когнитивную, этическую и эмоциональную автономию в цифровой среде, критически осмысливать цифровые потоки информации и транслировать принципы ответственного поведения в образовательном процессе.

Эта категория объединяет три уровня:

1. Когнитивный – способность осознанно воспринимать, фильтровать и интерпретировать информацию, распознавая искажения и манипуляции.

2. Этический – готовность следовать ценностям честности, уважения и ответственности в цифровых взаимодействиях.

3. Профессионально-рефлексивный – умение переносить эти качества в педагогическую практику, воспитывать их у обучающихся.

Таким образом, цифровая устойчивость становится основой педагогической идентичности XXI века, когда технологическая грамотность уже не является конечной целью, а превращается в инструмент сохранения человечности в цифровом мире [1; 8].

Введение понятия цифровой устойчивости в педагогическую науку требует уточнения её места в системе профессиональных качеств педагога. Если цифровая компетентность отражает функциональную готовность к применению технологий, то цифровая устойчивость – ценностно-смысловую готовность к действию в цифровом обществе [4; 7; 11]. Она соотносится с такими категориями, как профессиональная культура, критическое мышление, медиаграмотность, психологическая устойчивость, но не тождественна им.

В отличие от медиаграмотности, цифровая устойчивость не ограничивается критикой медиа, а включает этико-эмоциональный компонент. От профессиональной устойчивости её отличает фокус не на стрессоустойчивости, а на когнитивной автономии. В этом смысле цифровая устойчивость – это мост между технологическим и гуманитарным измерением профессиональной готовности педагога.

Проведённый нами анализ позволяет рассматривать цифровую устойчивость как интегративное понятие, формирующееся на пересечении нескольких научных традиций:

- философской (человек как субъект технологической реальности);
- психологической (развитие саморегуляции и рефлексии);
- педагогической (воспитание критического и этического мышления);
- социокультурной (понимание цифровой среды как пространства социализации).

Такое многомерное понимание открывает возможность для новой педагогической парадигмы, где цифровая устойчивость рассматривается как системное свойство профессиональной личности. В отличие от компетентностной модели, предполагающей внешнюю готовность, устойчивость отражает внутреннюю интеграцию знаний, ценностей и установок.

Цифровая устойчивость, следовательно, становится метакомпетенцией – высшей формой профессиональной зрелости, объединяющей рациональное, этическое и эмоциональное. Её формирование требует включения в педагогическое образование не только цифровых технологий, но и философии их осмысления.

Таким образом понятие компетентности долгое время оставалось центральным в педагогике конца XX – начала XXI века. Оно позволило уйти от формального накопления знаний и обратить внимание на их функциональное применение [6, с. 41-43]. Однако цифровая эпоха показала ограниченность этой

модели. Компетентностный подход оказался чрезмерно инструментальным: он отвечал на вопрос «что умеет педагог?», но не охватывал вопрос «как он мыслит, действует и сохраняет человечность в технологическом мире?».

В этом контексте всё более актуальным становится переход к парадигме устойчивости, отражающей внутреннюю целостность и ценностную ориентацию личности. Как отмечает Б. С. Гершунский [3, с. 44-47], образование будущего должно быть не просто информированным, но осмысленным – способным воспроизводить человека как духовное и ответственное существо. В условиях цифровой среды этот принцип приобретает особое значение: педагог не может быть только проводником знаний, он становится навигатором в мире смыслов, где информация не равна истине.

Цифровая устойчивость формируется на пересечении компетентностного и аксиологического уровней. Если компетентность обеспечивает знание и умение, то устойчивость добавляет слой сознания и смысла. Педагог, обладающий цифровой устойчивостью, не только владеет технологиями, но и способен их критически оценивать, понимать механизмы влияния и использовать их в соответствии с гуманистическими целями образования [7].

Цифровизация изменила не только формы коммуникации, но и когнитивные механизмы восприятия. Мозг современного человека живёт в условиях постоянного потока данных, что формирует феномен «рассеянного внимания» и поверхностного мышления. Для педагога это двойная угроза: он должен работать с обучающимися, уже сформированными цифровой культурой клиповости, и при этом сохранять собственную глубину восприятия.

Исследования когнитивных психологов указывают на прямую зависимость между уровнем цифровой грамотности и степенью подверженности когнитивным искажениям [12; 14]. Парадоксально, но именно высокие пользователи технологий чаще попадают в ловушки «иллюзии знания» и «эффекта подтверждения». Следовательно, цифровая устойчивость должна рассматриваться как система когнитивной защиты, основанная на развитии критического и метакогнитивного мышления.

Педагог, не обладающий устойчивостью, рискует воспроизводить цифровые искажения в образовательном процессе: ориентироваться на популярные, но поверхностные источники, поддаваться манипулятивным практикам, терять способность к рефлексии. В этом смысле устойчивость становится профессиональной обязанностью, частью педагогической этики XXI века.

Мы считаем, что переход к парадигме устойчивости влечёт за собой методологические последствия для всей педагогической науки. Во-первых, необходимо расширение рамок компетентностного подхода. Сегодня он должен включать метакомпетенции, направленные не на инструментальное действие, а на рефлексивно-смысловое управление собственным поведением. Во-вторых, требуется переосмысление понятия педагогической эффективности. Устойчивость нельзя измерить числом освоенных инструментов; её критерии

лежат в области мышления, отношения, готовности к осознанному выбору. Это требует разработки новых диагностических подходов – например, оценки способности к дебайсингу, уровню этической рефлексии, глубине медиакритического мышления [9; 13; 15]. В-третьих, педагогическая теория должна учитывать социокультурную динамику цифровой среды. Устойчивость не является постоянной величиной: она изменяется в зависимости от технологических трендов, информационного климата, общественных практик. Поэтому в методологии важно сочетание системного и культурно-исторического анализа [2, с. 88-91].

Предлагаемое в статье понимание цифровой устойчивости позволяет рассматривать её как педагогическую категорию нового поколения. Она объединяет в себе признаки трёх уровней педагогического анализа: аксиологический уровень (устойчивость как ценность, связанная с сохранением человечности и ответственности в технологическом мире), когнитивный уровень (устойчивость как способность мыслить критически и управлять вниманием), деятельностный уровень (устойчивость как педагогическое действие, направленное на формирование аналогичных качеств у обучающихся).

Такое трёхуровневое построение соотносится с культурно-деятельностной парадигмой отечественной педагогики [8, с. 36-38] и позволяет вписать новую категорию в систему педагогических понятий, не разрушая её целостности.

Это позволяет рассматривать цифровую устойчивость в теоретическом плане как форму профессиональной зрелости, а в философском – как проявление педагогической субъектности в цифровой культуре. В этом смысле она становится не просто характеристикой педагога, а способом его существования в цифровом мире.

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, стоит отметить, что понятие «цифровая устойчивость педагога» представляет собой ответ педагогической науки на вызовы эпохи цифровой цивилизации. Оно формирует новую исследовательскую парадигму, ориентированную не на адаптацию к технологиям, а на сохранение ценностной и когнитивной автономии личности. Проведенный нами анализ показал, что существующие подходы – технологический, психологический, когнитивный и этико-правовой – освещают отдельные аспекты проблемы, но не создают целостной картины. Интегративно-педагогический подход позволяет объединить их в систему, где устойчивость рассматривается как многомерное качество профессиональной личности.

Помимо этого, мы склоняемся считать, что цифровая устойчивость педагога должна рассматриваться как метакомпетенция, обеспечивающая не только владение технологиями, но и критическое, ответственное их использование. Переход от компетентности к устойчивости отражает антропо-педагогический сдвиг в образовании: от обучения действию – к обучению осознанному бытию в цифровой среде. Введение категории цифровой устойчивости расширит понятийное поле педагогической науки, открывая новые направления для исследований – диагностику устойчивости, разработку

образовательных стратегий её формирования и изучение этико-когнитивных оснований цифровой культуры педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д : РГУ, 2000. – 178 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. – М. : Педагогика, 1982. – 368 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века. – М. : Педагогика, 1998. – 607 с.
4. Горбатенко Ю.И., Ерошенкова Е.И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2025. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-lichnostnaya-ustoychivost-uchitelya-suschnost-struktura-i-soderzhanie> (дата обращения: 11.08.2025).
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
6. Наумченко С.А. Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций : специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наумченко Сергей Александрович ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2023. – 218 с.
7. Плешаков В.А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibersotsializatsiya-sotsialnoe-razvitie-i-sotsialnoe-vospitanie-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 11.08.2025).
8. Слостёнин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М. : Академия, 2005. – 224 с.
9. Amoako J., Anane B. Digital teaching competence and resilience across tutors of different age and gender in Ghana // Smart Learning Environments. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/390929987_Digital_teaching_competence_and_resilience_across_tutors_of_different_age_and_gender_in_Ghana (дата обращения: 11.08.2025).
10. Bozkurt A. Digital Pedagogy and Resilience in Education // Asian Journal of Distance Education. – 2022. – Vol. 17(1). – P. 15–28.
11. European Commission. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). – Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата обращения: 11.08.2025).
12. Greavu-Şerban V., Gavriliuţ D., Țugui A. Heuristics, Cognitive Biases and Cybersecurity // Systems. – 2025. – Vol. 13(4). – P. 280.
13. Lee A. Y., Hancock J. T. Developing Digital Resilience: An Educational Intervention Improves Elementary Students' Response to Digital Challenges // Computers & Education Open. 2023. Vol. 5. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-open/vol/5/suppl/C?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 11.08.2025).
14. Tsanov S. Social Engineering Threats in Cybersecurity: Behavioral Insights // ResearchGate Conference Proceedings. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/388482854_Social_Engineering_Threats_in_Cybersecurity_Risk_Mitigation_through_Behavioral_Insights (дата обращения: 11.08.2025).
15. ZHONG Zhixian, LIU Lihong. Teachers' Digital Resilience: Connotations, Framework and Pathways[J]. Journal of Teacher Education, 2024, 11(3). URL: <https://xbgjxt.swu.edu.cn/en/article/doi/10.13718/j.cnki.jsjy.2024.03.008> (дата обращения: 11.08.2025).

УДК 378.4

ORCID 0000-0001-5145-0800

ORCID 0009-0001-7721-4355

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ – ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Каверина Ольга Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка ФГБОУ ВО
«Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР, Российская
Федерация, e-mail: kaverina_olga57@mail.ru

Приходченко Екатерина Ильинична,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и
лингвистики ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк,
ДНР, Российская Федерация, e-mail: prihodchenko_ek@mail.ru

Аннотация. Современный образовательный процесс требует новых подходов к его организации. Компьютерные технологии являются информационным ресурсом, который позволяет иметь доступ к последним, самым новым научным источникам. Это особенно актуально для учебного процесса высшей школы, так как идет подготовка именно в высшей школе кадров для различных производственных сфер.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, учебный процесс высшей школы, профессиональная подготовка студентов, повышение конкурентности будущих специалистов.

THE USAGE OF ICT – TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER SCHOOL

Kaverina O.G.,

D.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Professor of the English language department of FSBEI
HE «Donetsk National Technical University», Donetsk, DPR, Russian Federation,
e-mail: kaverina_olga57@mail.ru

Prihodchenko E.I.,

D.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Professor of the Engineering Pedagogy and Linguistics
department of FSBEI HE «Donetsk National Technical University», Donetsk, DPR, Russian
Federation, e-mail: prihodchenko_ek@mail.ru

Abstract. The joint educational process demands new approaches for its organization. Computer technologies appears to be information and communication resource allowing to have an access for new scientific information. It is especially actual for an educational process of a higher school, because the new professionals for production are trained.

Key word: information and communication technologies, an educational process, a professional training of a student, an increase of compatibility of a future specialist.

In the educational process there is a period of radical changes. The further development of the educational system demands the modernization of the learning model. The information and communication development changes the ways of knowledge transmission. It means that the process of managing the individual educational way is also changing. It concerns both teachers and students. The main challenge of the educational system appears to be motivation. This mechanism must have the ability to work as a system and the educational process will be on the high cognitive level, with a great interest and attraction of attention. One of these ways is considered to be the usage of the informational technologies.

The problem setting. In order to be completely competitive in the world educational market, a contemporary student and a teacher must acquire the best educational approaches of the new generation. To these technologies we can refer information and communication technologies. These technologies are a key for building up the new educational reality of the civilization development.

The definition 'information technologies' is very often used as synonymic for the notion 'computer technologies'. But the first term has wider meaning. The computer technologies are considered to be the components of the information and communication technologies.

The aim of the article: to give the definition for information and communication technologies; to study the scientific works, connected with this educational branch; to show the ways for the information and communication usage as the means of perfection of the educational process; to develop very important feature of the students – the inclination for the intellectual work, that can be the basis for future research work, the skill to deal with scientific resources. All this implies the increase of educational level of a student.

The scientific research of the problem. The study of the information and communication technologies has been in the focus of attention of a lot of scientific: I. Badmaev, D. Galskova, O. Griбан, V. Dolgova, L. Harchenko. The scientists have been interested in a lot of questions. For instance, I. Badmaev, B. Dolgova rise the problem of increasing the motivational component in the educational process. They make an accent upon the cognitive capability development of a student and his critical thinking [1, p.4].

A. Pechnikova, I. Robert single out the effective sides of the education with the usage of the electronic means. Such a way of organization of an educational process helps to stimulate the students for the search of new knowledge and development of the logical thinking. The electronic means become the organic component of education, the important part of the constant search for the new information [8, p.9].

Having analyzed the scientific literature concerning the problem of information and communication technologies we have come to a conclusion that the scientists have risen the question of investigation of two terms – 'education', having a formal character and 'learning-education' concerning obtaining knowledge and skills. We agree with the second definition, namely the term 'learning' implies the notion 'life-long learning' and information and communication technologies play a dominant role in this process.

In the modern world the education becomes more effective and accessible owing to the information and communication usage. Let's analyze the theoretical understanding of the term and the practical application of the technologies under investigation.

The word 'technology' carries a great intellectual loading – a skill to choose and use information correctly. Technology is a source of obtaining knowledge and its effective usage in the process of communication. In this connection we can observe the personal development of a student, the subject-subject relations among all the

participants of the educational process. One of the famous scientists B. Show expressed this idea very eloquently “Life is not a search of oneself. It is a creation of oneself”.

Information and communication technologies are a combination of knowledge, methods of usage of verbal and nonverbal resources, the way of information collecting, processing and information transmission for acquiring new information about the subject under study in the process of communication.

The universal means of information and communication technologies appear to be an activity, communication, processing and its usage for the personal formation process.

The development and implementation of these technologies has their own history and the stages of establishment: the first stage (up to the second half of the XX century) – the simplest ways of obtaining and transmission of information; the second stage (since the end of the XX century) - the usage of some kinds of technical means – telephones, type-writers and etc.; the third stage (1940-1960 years) – the appearance of the electrical type-writers, copying machines, computers and corresponding software; the fourth stage (beginning of the 1970) – the usage of the big – electronic – calculating machines and the systems of automated management.

The information-search systems are equipped with a wide range of basic and professional programming complexes. The managerial field connected with selection and development of information is being formed.

The fifth stage (the middle years of the 1980s) – a period of personal computers with a great number of standard program products for different purposes.

The sixth stage (the net technology) – the global computer net. The appearance of computer nets and other analogical means became the reasons for new qualitative measures. The users could get information more quickly from any part of the world with the help of the global net.

The possibilities of the net means are considered to be electronic manuals, educational literature and different methodical recommendations. The users also deal with the help on-line, when it is necessary or virtual lessons, for instance, lectures or practical classes. Nowadays distant learning could be the basis for education, especially self-education. The most popular are distant courses. These courses are developed according to the principle of ‘diving’. In this case the users have the ready-made material for learning and test questions on-line for discussion.

The technology of cooperative learning is involved there when everybody can express his own opinion. The role of a teacher is managerial, facilitating. During this on-line learning the users exchange their opinions, and after discussion there is a choice of the most successful answers. These courses are called integrative. The learning material is proposed in any didactic form.

The distant technologies have been used for a long period of time because of the current circumstances. Information and communication technologies have been the basis for appearing this kind of professional training. If we look deeper in the problem under investigation, we can come to the conclusion that the correspondence courses were the foundation for developing distant learning. The correspondence courses were

widely used in Europe in XVII century. They were used by students learning far away from educational establishments, and it was very hard for them to attend classes. They received all the tasks by email, did it and sent to the teachers for checking.

The distant learning is considered to be a modern universal way of education, being oriented for the individual requirements of the students. The distant learning was originated in Great Britain and now it is popular all over the world. This kind of education has two models of information transmission – e-learning (education with the help of Internet-resources, video conference) and on-line-consulting. But we can observe so-called mixed learning being the combination of two previous models. Mixed learning combines Internet resources and real subject communication. The key word of the distant learning is an interactivity. It implies constant and systematic interrelations between a teacher and a student. In correspondence courses the interactivity is episodic, when it is necessary to have an assistance or to receive a new task for independent fulfillment of a task. The peculiarities of distant learning are connected with flexibility, as every participant of the educational process devotes as much attention to learning as he considers it to be necessary for successful results. The distance from the place of situation of the educational establishment doesn't have any meaning. So, in this connection there are a lot of new forms of conducting classes: chat-classes, web-classes, video-conferences.

In distant learning we can single out the so-called project 'Future education: global challenge' where education is determined as socially established process for the support of the personal development during life time.

It depends upon a lot of factors: private efforts of a person, continuous changes, dominant questions of social life, communication structure. The sphere of information and communication technologies influences all aspects of our life, including transmission of information. The contents of education change a lot, and in the conditions of computer studying, there appears a real possibility for differentiation of the contents of education in accordance with the individual indications of the students.

Conclusions and recommendations. The usage of information and computer technologies is a necessity for professional educational process. They allow to have an access for different resources, to study in any period of life, to share experience, to support people who have difficulties in obtaining learning material. These technologies allow to use the activity-based approach for training, to develop communication and information competence of a student. The education is becoming more accessible and effective instrument for increase of the knowledge level. However, while planning this kind of education form, it is necessary to do it carefully, taking into account all the advantages of distant learning. Such an approach will give the best results, increase the activity level of students in discussions. The usage of different forms of collective and group work will give an opportunity for developing the leadership qualities, self-sufficiency determination in taking decision.

Basing upon the main principles of using information and communication technologies, let's pay our attention to the contents of educational process connected with obtaining English language knowledge and skills. There are some important

principles for choosing the learning material. The theoretical grounds for this are considered to be linked with the theoretical conception of the professional training development. We consider that it can be accomplished if we deal with the integrative approach for training future professionals. Namely integrative approach is the most popular and effective one if we take into account the information and communication technologies. The integrative approach implies the usage of the following criterion for selecting the learning material in the process of professional training of a future specialist. The first is considered to be the significance of the literal education for the whole formation of a student personality. The integrative characteristics of the educational process are thought to be of great significance for the content formation of training. And as a result, it is necessary to establish integrative links among different kinds of disciplines in a higher school. It increases the informational basis of every lesson, and gives the opportunities to submit learning material in big blocks.

The specific peculiarity of the professional training must be the unity of theoretical and practical significance of the learning material. Didactic and methodological possibilities of the contents must serve the process of professional competence formation. While transmitting professional knowledge it is necessary to single out the importance of the psychological basis of this process. It is connected with the motivation growth of the future specialists for obtaining professional knowledge and skills.

Using information and communication technologies it is also necessary to pay attention to the tasks having creative features. These tasks must contain the elements of literal and professional knowledge. The combination of these two kinds of knowledge will serve the process of formation of the integrative professional activity.

One of the main principles of the learning material structure appears to be the differentiation. In this case, the most important results will be connected with the formation of homogeneous groups of students and proving an individual approach for education.

REFERENCES

1. Badmaev I.I. The Influence of the Innovation Factor on the Development of Mental Abilities: monograph / I.I. Badmaev. – Ulan-Ude: VSTTU Publishing House, 2004. – 280 p.
2. Bent B.A. Multimedia in Education: A Specialized Curriculum / B.A. Bent. – Moscow: Obuchenie-Servis, 2007. – 286 p.
3. Dolgova V.I. Motivation of students' professional activity: monograph / V.I. Dolgova. – Chelyabinsk: Tsetseron, 2011. – 100 p.
4. Gal'skova N.D. New Communication Technologies in the Context of the Modern Concept of Foreign Language Education / N.D. Gal'skova // Foreign Languages at School. – Moscow, 2009. – 15 p.
5. Griban O.I. Use of New Information Technologies in the Learning Process: Experience and Prospects / O.I. Griban // Pedagogical Education in Russia. – 2014. – No. 4. – P. 185-189.
6. Kharchenko L.N. Technology of developing students' creativity / L.N. Kharchenko. – M.: Direct Media, 2014. – 271 p.

7. Mantulenko V.V. The role of the teacher in the context of using electronic media in the educational process // V.V. Mantulenko. – Samara: Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2006. – 224 p.

8. Pechnikova A.N. The effectiveness of e-learning as a problem of pedagogical informatics / A.N. Pechnikova, A.N. Shikov // Pedagogical informatics. – 2013. - №9. – P.49-59.

9. Robert I.V. Theoretical foundations of the development of information education in the modern conditions of the information society of mass global communication / I.V. Robert // Informatics and education. – М. – 2008. - №5. – Pp.23-29.

10. Shlykova A.I. Pedagogical conditions for the formation and development of professional ICT competencies of graduates / A.I. Shlykova // Modern problems of multilevel education: collected papers of the VIII International Scientific and Methodological Symposium, 27.09-04.10.2023. – Rostov-on-Don: Don State Technical University. – P.125-133.

11. Skibitsky E.G. Self-educational activities of students at the university: a tutorial // E.G. Skibitsky, V.V. Sergeeva. – Novosibirsk, 2012. – 81 p.

УДК 378.14

ORCID 0000-0001-8148-4526

К ВОПРОСУ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОМСКИХ ВУЗОВ)

Лавриненко Ирина Юрьевна,

старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков,
Омский государственный университет путей сообщения, Омск, Россия,
e-mail: iulavrushka@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение научно-исследовательской деятельности (НИД) в современном высшем образовании. Подчёркивается, что участие студентов в научных исследованиях способствует развитию ключевых профессиональных компетенций, включая аналитическое мышление, навыки работы с информацией и способность к самостоятельной исследовательской работе. На основе анализа нормативно-правовых документов и научных публикаций раскрываются основные аспекты НИД, её роль в профессиональном становлении будущих специалистов, а также важность взаимодействия студентов и преподавателей в научной работе. Особое внимание уделяется факторам, влияющим на вовлечённость студентов в НИД, включая мотивационные аспекты и организационные условия. В статье рассматриваются результаты опроса, проведённого среди студентов омских вузов и направленного на определение уровня вовлеченности студентов в НИД. Авторы приходят к выводу о необходимости совершенствования системы поддержки научно-исследовательской работы студентов, в том числе через развитие исследовательской среды в вузах.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, НИД, высшее образование, студенты, исследовательские компетенции, научная работа.

ON THE QUESTION OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF OMSK UNIVERSITIES)

Lavrinenko Irina Yuryevna,

Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages,
Omsk State Transport University, Omsk, Russia,
e-mail: iulavrushka@mail.ru

Abstract. The article examines the role of research activity in modern higher education. It emphasizes that student participation in scientific research contributes to the development of key professional competencies, including analytical thinking, information processing skills, and the ability to conduct independent research. Based on the analysis of regulatory documents and academic

publications, the paper explores the main aspects of research activity, its significance in professional development, and the importance of collaboration between students and faculty in scientific work. Special attention is given to factors influencing student engagement in research, including motivational aspects and organizational conditions. The article presents findings from a survey of university students in Omsk, designed to evaluate their involvement in research work. The authors conclude that improving support systems for student research is essential, particularly through enhancing research environments in universities.

Keywords: research activity, higher education, students, research competencies, scientific work.

Современность требует новых условий для участия студентов высшей школы в учебном процессе. Одним из важнейших, на наш взгляд, является научно-исследовательская деятельность учащихся. Согласно ФЗ о науке и государственной научно-технической политике, научно-исследовательская деятельность – это «деятельность, направленная на получение и применение новых знаний», в прикладных научных исследованиях главной целью применения новых знаний является «достижения практических целей и решения конкретных задач», в поисковых научных исследованиях акцент на практическом применении полученных новых знаний [4]. Сегодня специалист высокого класса не только обладает набором профессиональных знаний, но и ценится с точки зрения умений анализировать, систематизировать, делать прогноз, определять цель и находить решения для достижения этой цели, то есть таких умений, которые могут быть сформированы в процессе научно-исследовательской деятельности [8]. Как замечает Н. Г. Хмызова, когнитивная деятельность напрямую связана с формированием научно-исследовательского мышления, поскольку благодаря процессу анализа получаемой информации и синтезу индивид научается формулировать, делать выводы и умозаключения, в последствии именно на них выстраивается собственная деятельность [9]. Согласно А. В. Тарасовой, «современный студент как будущий специалист, должен обладать такими компетенциями, которые позволят полноценно осуществлять не только учебную деятельность, но и применять научно-исследовательские навыки в своей профессии... Навыки научно-исследовательской деятельности формируются у студентов не только благодаря накоплению опыта в процессе обучения, но также при специальном научении проектным навыкам, когда занимаясь наукой, они открывают для себя что-то новое и на основании этого учатся анализировать, делать выводы» [8].

Анализируя участие студента вуза в проектной деятельности, А. В. Тарасова отмечает следующие важные факторы такой деятельности: развитие проектной культуры, «как особого вида мышления и стиля творческо-преобразовательной деятельности»; исполнение ролей обучающегося, научного исследователя, а также будущего профессионала в своей специальности; взаимовыгодное сотрудничество преподавателя и учащегося, развитие коммуникативных компетенций [8]. По словам И. В. Плотниковой и её соавторов, совместная деятельность преподавателя и студента позволяет

делиться опытом и знаниями первому и предлагать неординарные и новые решения и идеи последнему. Учёные также отмечают более глубокое погружение учащихся, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в виде творческих проектов, непосредственно в свою профессиональную дисциплину, а также делают важный вывод о том, что «погружение обучающихся в исследовательскую работу позволяет интенсифицировать процесс обучения и, как следствие, охватить больший объем материала». Для участников проекта создаются условия, которые развивают умения «анализировать большой объем информации, систематизировать результаты изысканий, ответственность за свою деятельность и, конечно, самостоятельность и дисциплинированность, что позволяет вузу подготовить компетентных и востребованных специалистов, способных с успехом реализовать себя в дальнейшей трудовой деятельности» [6]. Н. Н. Рыбченко также определяет научно-исследовательскую деятельность (далее – НИД) учащихся как «процесс совместной деятельности учащегося и педагога», являясь при этом важным компонентом развивающего обучения, поскольку служит важным инструментом самоорганизации познавательной деятельности, источником углубления, расширения и выведения на более высокий уровень приобретённых умений и знаний. Автор подчёркивает, что организация познавательной деятельности строится таким образом, что одинаково значимыми являются результат и процесс. Главной задачей НИР обучающегося автор видит в научении такому виду работы, к выработке потребности к длительной мыслительной работе, которая требует самостоятельности и старательности мышления [7].

Необходимо отметить, вслед за И. В. Цветковой, что НИД в вузе преимущественно воспринимается педагогами и учащимися как разновидность учебной деятельности. Однако автор статьи «Методологические подходы к изучению научно-исследовательской деятельности студентов» различает эти виды деятельности, поскольку НИД «включает элементы самооценки результатов, критического отношения к целям, задачам», что значительно отличает её от учебной деятельности. По мнению И. В. Цветковой, распространённая сегодня в вузах накопительная балльная система и тестовая система оценивания не дают студентам возможность самостоятельной определять цели и оценивать свои результаты, приучают учащихся «действовать по шаблону», что значительно снижает уровень исследовательских проектов и приводит к низкой степени самостоятельности студентов при выборе тематики и реализации НИД [10]. При этом В. С. Елагина различает такие понятия как учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности, которые в совокупности представляют собой, по словам учёного, научную деятельность учащихся вузов. Так, в результате учебно-исследовательской деятельности студенты овладевают навыками творческой исследовательской деятельности и умениями «осуществлять поиск необходимой информации, изучая и анализируя не только учебную литературу, но и дополнительную», составлять

библиографические списки, писать аннотации, рефераты, тезисы и т.д., определять цели и задачи исследования, использовать различные методы исследования, анализировать и обобщать результаты. НИД предполагает поисковую деятельность научного характера, «направленную на решение задач с неизвестным результатом». В процессе научно-исследовательской деятельности формируется исследовательская компетенция учащихся вузов. В. С. Елагина определяет следующие функции НИД: «аналитическая, ориентационная, прогностическая, информационная и моделирующая» [2].

Обратим внимание на исследование Н. В. Василенко «Научно-исследовательская и инновационная деятельности в современных университетах: ресурсы, результаты и границы», в котором представлен анализ взаимосвязи между научно-исследовательской и инновационной деятельностью в вузах, отмечая необходимость присутствия у НИД любого университета инновационных параметров. Согласно автору, материально-технические и кадровые условия для организации научных исследований и инновационной деятельности не только различаются, но и находятся в отношениях взаимодополнения, формируя базис инновационного цикла в университетской среде. Как считает Н. В. Василенко, в процессе исследовательской работы вузы создают интеллектуальные продукты, которые впоследствии становятся объектами коммерциализации – главной цели инновационных процессов. Таким образом, под инновационной деятельностью в вузе исследователь подразумевает систему мер, направленных на коммерциализацию знаний и технологических разработок, создаваемых профессорско-преподавательским составом и научными сотрудниками [1].

Рассматривая вопрос значимости участия студентов высшей школы в НИД, Е. В. Костюшина считает, что «учебно-исследовательская деятельность обучающихся является неотъемлемой составляющей образовательного процесса, направленного на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного ведения исследовательской работы в профессиональной сфере». При этом автор отмечает необходимость в подготовке учащихся к НИД, определяя основные цели подготовительного этапа, а именно, «усвоение теоретических знаний по основам методологии и овладение практическими навыками исследовательской работы», и выделяет следующие задачи для реализации этих целей: изучение структуры и сути научного знания, понимание значения науки для личности и общества; освоение методов самостоятельного проведения научных исследований; развитие стремления к самообразованию и углублению уже имеющихся знаний. В качестве условий НИД Е. В. Костюшина определяет использование современных методик НИД, интегрирование научного и образовательного потенциала в учебный процесс, расширение возможностей обучающихся для самореализации в науке и творчестве, интенсивное использование ИКТ в НИД [3]. В своей статье «Научно-исследовательская деятельность студентов как базовый компонент будущей профессиональной деятельности» Е. А. Панина, исследуя влияние

компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы на подготовку будущих специалистов, акцентирует внимание на формировании профессиональных компетенций через вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Автор также подчёркивает, что в системе непрерывного профессионального образования научно-исследовательская работа студентов занимает особое место как важный механизм подготовки специалистов. Этот многоаспектный процесс, базирующийся на междисциплинарных связях, направлен на воспитание профессионалов с широким кругозором и высокой социально-профессиональной культурой [5].

Безусловно, НИД студентов невозможна без участия преподавателя – научного руководителя. Исследователь Н. Г. Хмызова подчёркивает огромную роль педагога, организующего «условия для студентов к самостоятельному поиску и учат их активно добывать новые знания, анализировать и систематизировать их», поскольку педагог способствует развитию и формированию исследовательского мышления, соответствующих навыков коммуникации и взаимодействия, способности отстаивать собственную точку зрения и умению услышать другое мнение, что чрезвычайно важно специалисту любого профиля в современном мире [9].

Таким образом, актуальными, на наш взгляд, являются вопросы о степени вовлечённости учащегося высшей школы в научно-исследовательскую деятельность и о его отношении к вопросу НИД учащихся в целом. В связи с этим, нами было проведено исследование среди обучающихся высших учебных заведений г. Омска.

Объектом нашего исследования являются учащиеся высших учебных заведений г. Омска. Предметом исследования является уровень вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность.

Нами был проведён опрос среди учащихся высших учебных заведений г. Омска. В опросе приняли участие 124 человека, возраст большинства из которых составил 19-21 год (53%), доля участников опроса в возрасте от 17 до 18 лет – 23%. 20% обучающиеся в возрасте 22-25 лет. Основная часть опрошенных представлена студентами с 1 по 3 курсы (32%, 16% и 27% соответственно). В опросе также приняли участие 8 студентов 4 курса (7%), 20 магистрантов (16%) и 4 аспиранта (3%). Процент от числа опрошенных, чья будущая специальность связана с ИТ, составил 48%, с техническими специальностями – 23%, с гуманитарными науками – 18% и с медициной – 11%.

Опрос включил 17 вопросов, 13 из которых были направлены на определение степени участия обучающихся в научно-исследовательской деятельности. На вопрос о наличии опыта в научно-исследовательской деятельности количество опрошенных, ответивших положительно и отрицательно, приблизительно равен, разница составила 6% с преимуществом у группы респондентов, не имевших опыта НИД. Лишь 28 респондентов (23%) имеют публикации научных статей: 15 студентов 2-4 курсов – 15% от числа всех

студентов, принявших участие в опросе, 3 аспиранта (75%) и 10 магистрантов (50% от числа магистрантов).

Следует отметить, что большинство участников опроса, что составляет 86%, считает не обязательным занятие научно-исследовательской деятельностью учащимися высшего учебного заведения, при этом отрицательно на вопрос «Как вы считаете, должен ли учащийся высшего учебного заведения заниматься научно-исследовательской деятельностью?» не ответил ни один из респондентов.

Примечательно, что среди участников, считающих не обязательным такую деятельность для учащихся, лишь 8 человек (7%) не видят положительных аспектов в НИД. Парадоксальным, на наш взгляд, был ответ студента 1 курса, который полагает, что необходимо заниматься НИР, но положительного в этом ничего нет, по мнению реципиента. Вместе с тем большинство, а именно 93%, согласны с тем, что в научно-исследовательской деятельности учащегося есть положительные стороны. Самым популярным положительным аспектом НИР среди отметивших пользу участия в научной деятельности обучающихся вузов оказался ответ: «Новые полезные навыки». Также важными аспектами были выделены: помощь в написании курсовой работы (73%) и в будущей профессии (50%). Нельзя не отметить обучающихся, кто в качестве положительных сторон в занятии научно-исследовательской деятельности, отметили бонусы к стипендии. (Рис. 1)

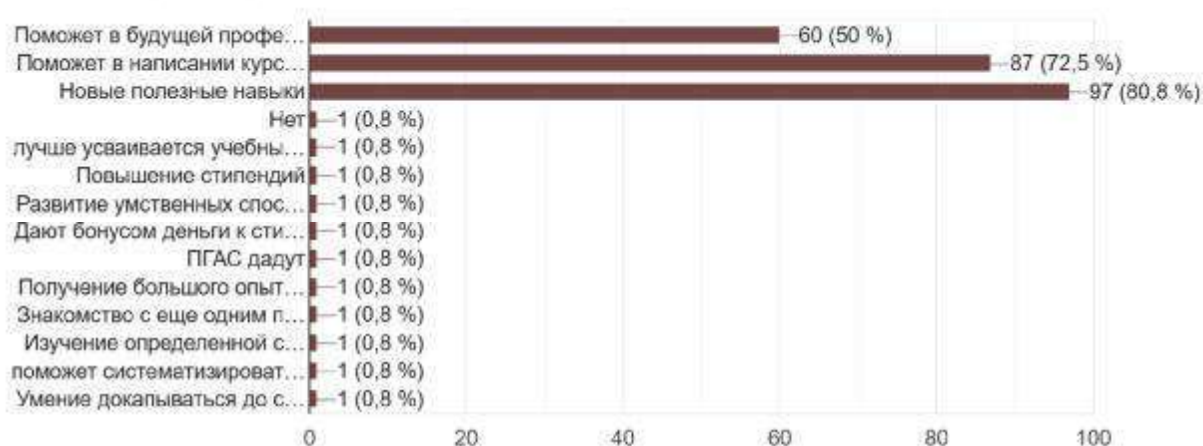


Рисунок – 1. Преимущества от НИД для обучающихся.

Нас также интересовал вопрос о наличии/отсутствии потенциальных возможностях заниматься научно-исследовательской деятельностью учащимся в их учебных заведениях. Большинство ответили положительно, а именно, 77%. Количество респондентов, не осведомлённых о таких возможностях и ответивших «Не знаю», в процентном соотношении составило 21%.

Важным для нас являлся вопрос и потенциальных возможностях научно-исследовательской деятельности среди учащихся вузов. Так, респондентов, проявивших желание попробовать себя в НИД и не определившихся с ответом, оказалось почти поровну, 40% и 37% соответственно. Процент не желающих участвовать в НИД всё же высок – 24%. (Рис. 2)

Как вы считаете, есть ли в вашем учебном заведении возможности заниматься учащимся научно-исследовательской деятельностью?

124 ответа

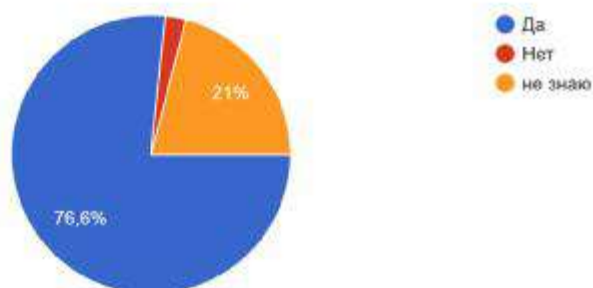


Рисунок – 2. Возможности заниматься НИД учащимися.

В целом, нежелание участвовать в НИД опрошенные чаще всего аргументировали отсутствием времени (57%) и интереса и желания (38% и 44% соответственно). Те респонденты, которые не были уверены в том, хотят заниматься научными изысканиями в целом, ответили, что не имеют для этого времени и не могут выбрать область исследования. Из 30 участников опроса (18 студентов и 12 магистрантов), не желающих принимать участие в НИР, почти половина (14 человек) не имеют для этого времени, 12 респондентов не имеют интереса к такой деятельности, 10 не имеют желание, 9 не видят перспектив. Из 49 участников опроса (43 студента, 6 магистрантов и 1 аспирант), сомневающихся в своём намерении заниматься НИД, большинство (22 человека) отмечали нехватку времени, и 15 человек отметили вариант «Не знаю как», из них семеро «Не знают как, но хотели бы» заниматься исследованием. 6 участников не могу определиться с областью научного исследования. (Рис. 3)

Если нет, то почему?

68 ответов

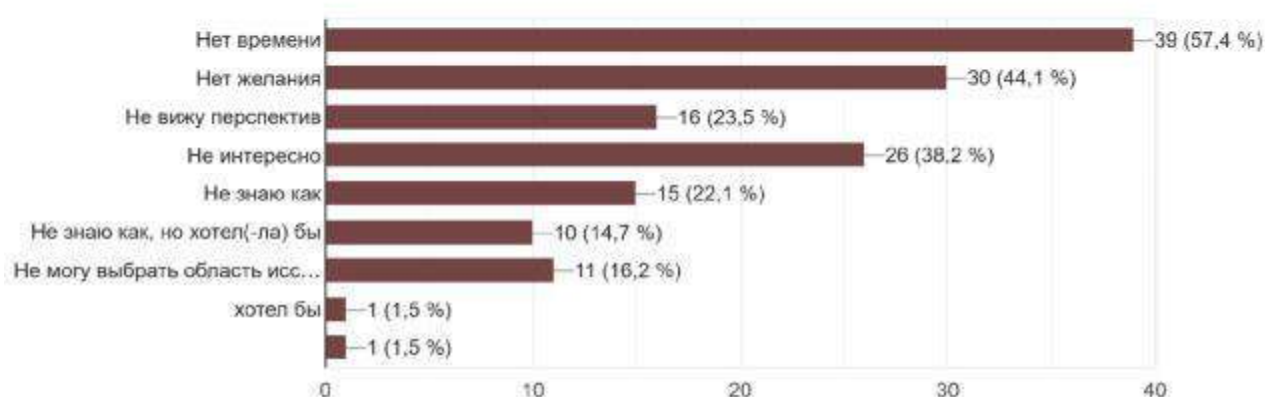


Рисунок – 3. Препятствия для участия в НИД.

Необходимо особо выделить области, в которых респонденты желали бы испытать себя в научно-исследовательской деятельности (45 участников). Из предложенных областей на выбор и дополнительной опции «Другое» в большинстве случаев (23) выбирали изучение естественных наук (физика, математика, химия и т.д.), среди которых лишь одним участником оказался магистрант, специальность которого «лингвистика», остальные респонденты определили свою специальность как техническую, медицина и ИТ. 18 участников опроса выбрали область ИТ. Интересно отметить, что среди респондентов (14 человек), выбравших иностранный язык в качестве потенциально интересующей области для исследования, большинством оказались студенты, изучающие технические специальности и информационные технологии (6) и только 5 магистрантов, изучающих лингвистику как основную специальность. 12 респондентов также оказались заинтересованы в психологии. Тогда как среди сомневающихся стоит ли заниматься НИД, 11 участников опроса определили информационные технологии в качестве возможной области для исследования, 8 отметили естественные науки, 8 выбрали бы психологию и 6 – иностранные языки. (Рис. 4)

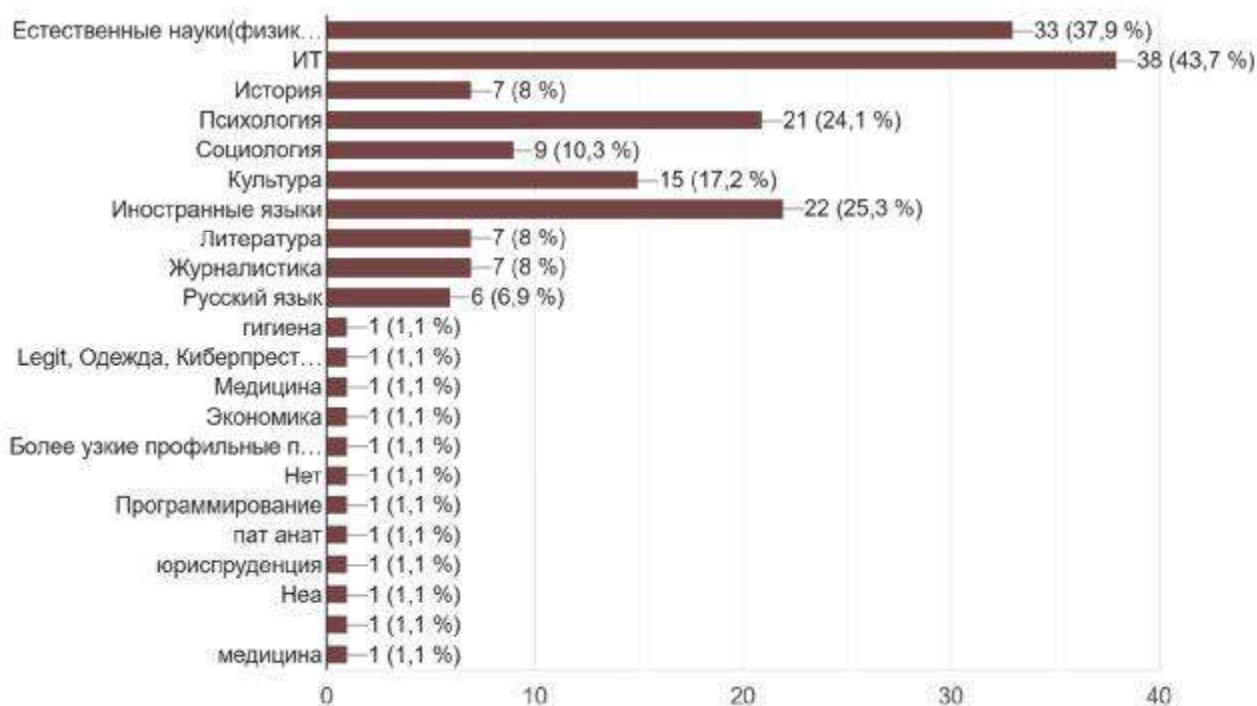


Рисунок – 4. Потенциальные области НИД для участия обучающихся.

На вопрос «Какой тип научно-исследуемой работы интересен» было получено 89 ответов. То есть отвечали не только участники опроса, уверенные в том, что хотели бы заниматься научно-исследовательской деятельностью, но и те, кто ещё сомневается, а также и те респонденты, которые ответили н желанием участвовать в такой деятельности. Как видно из диаграммы, самым популярным типом/видом НИД оказалась научная статья, далее по мере убывания популярности выбора: «Диплом/курсовая», «Проект» и «Участие в научно-

практических конференциях». Среди респондентов, имеющих желание заниматься НИД (45 человек), чуть больше половины (23 участника) выбирали такие типы, как научная статья/ научные проекты (51%) и 5 студентов и аспирант выбрали также дипломная/курсовая работа (9%). Некоторых заинтересовали участие в научно-практических конференциях различных уровней, написание эссе (для выступления на научной конференции) и рефератов. (Рис. 5)

Если да, то каким типом научно-исследовательской работы вы бы заинтересовались?

89 ответов



Рисунок – 5. Тип НИД, интересующий учащихся

Заслуживает внимание, по нашему мнению, современный инструментарий, которым пользуются участники опроса в НИД. Подавляющее большинство опрошенных, в качестве современных инструментов в исследовательской деятельности используют большие данные и искусственный интеллект, некоторые выбирают математическое моделирование и Гугл Формы/Яндекс Формы. Небольшое количество анкетируемых пользуются проектными методами работы, VR и консорциумами/сетевыми взаимодействиями.

По результатам опроса, проведённого среди студентов, магистрантов и аспирантов вузов г. Омска, необходимо сделать следующие выводы.

1. Подавляющее большинство видят положительные стороны в НИД, среди которых особо были отмечены приобретение новых полезных навыков, помощь в написании курсовых работ, а также польза для будущей профессии.

2. Самыми востребованными областями, интересными для респондентов являются информационные технологии, естественные науки и лингвистика. При этом стоит учитывать, что большинство респондентов составили студенты технических специальностей и информационных технологий.

3. В целом, большинство респондентов проявили интерес к участию в научно-исследовательской деятельности. Лишь четверть из них не готовы заниматься такой деятельностью. При этом четверть участников опроса уже имеют научные публикации. Однако, среди препятствий, не позволяющих заниматься НИД, был выявлен мотивационный аспект: участники активно

выбирали опции, связанные с отсутствием желания и интереса, а также перспектив НИД. Основным барьером всё же для участия в НИД среди участников опроса является нехватка времени.

В заключение следует отметить, что сегодня студенты вузов как будущие специалисты всё чаще привлекаются к научно-исследовательской деятельности с целью получения и овладения новыми и нужными навыками. Многие учёные активно занимаются различными вопросами, тем или иным образом связанными с НИД обучающихся высшей школы, как то, факторы такой деятельности, мотивация для её осуществления, значимость и перспективы участия учащихся в научных исследованиях. Важная роль также отводится преподавателю, как участнику и наставнику для учащихся, занимающихся научно-исследовательскими поисками. Однако процент желающих заниматься научно-исследовательской деятельностью и уже принимающих участие в НИД студентов высшей школы всё ещё чрезвычайно мал. Необходимо, на наш взгляд, более активно и продуктивно подойти к вопросу предоставления условий, организации, мотивирования и стимулирования к участию в научно-исследовательской деятельности обучающихся, а также преподавателей, проявляющих интерес к руководству и ведению научных исследований. Более продуктивным, на наш взгляд, было бы изменение модели высшего образования в сторону создания исследовательского университета, когда исследования являются не просто обязательной частью образовательного процесса, а модель образования в целом выстраивается вокруг исследовательской деятельности учащихся. Попытки внедрения такой модели университета (Гумбольдтовского) предпринимаются Министерством образования и науки РФ в ограниченном масштабе уже некоторое время (программы «5 в 100», «Приоритет», «Передовые инженерные школы»). Возможно, настало время для более широкого масштабирования этих практик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко Н. В. Научно-исследовательская и инновационная деятельности в современных университетах: ресурсы, результаты и границы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1911–1915. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54646.htm> (дата обращения: 23.06.2025).

2. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №8 (Август). – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm> (дата обращения: 23.06.2025).

3. Костюшина Е. В. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального становления будущих педагогов / Е. В. Костюшина // Наука и Образование. – 2022. – Т. 5, № 4 (дата обращения: 07.11.2024).

4. О науке и государственной научно-технической политике : федер. закон Рос. Федерации от 23.08.1996 N 127-ФЗ. Статья 2. (с изменениями и дополнениями) Основные понятия, применяемые в настоящем Федеральном законе. | ГАРАНТ. (n.d.). Retrieved November 12, 2024, from <https://base.garant.ru/135919/741609f9002b> (дата обращения: 05.12.2024).

5. Панина Е. А. Научно-исследовательская деятельность студентов как базовый компонент будущей профессиональной деятельности / Е. А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2025. – Т. 17, № 1. – С. 70-82. – DOI 10.47370/2078-1024-2025-17-1-70-82 (дата обращения: 25.06.2025).

6. Плотникова И. В. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / И. В. Плотникова, Л. А. Редько, Е. А. Шевелева, О. Н. Ефремова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 61. – DOI 10.17513/spno.30669 (дата обращения: 09.03.2025).

7. Рыбченко Н. Н. Научно-исследовательская деятельность как средство развития личности педагога и его учеников / Н. Н. Рыбченко // Наука и образование: новое время. – 2014. – № 3(3). – С. 109-112 (дата обращения: 25.11.2024).

8. Тарасова А. В. Проектная деятельность как инструмент совершенствования навыков научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / А. В. Тарасова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 1. – С. 89-94.

9. Хмызова Н. Г. Использование информационных ресурсов в организации научно-исследовательской деятельности будущих педагогов / Н. Г. Хмызова // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые - новый взгляд : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 28–29 марта 2024 года. – Орёл: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2024. – С. 286-296.

10. Цветкова И. В. Методологические подходы к изучению научно-исследовательской деятельности студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7 (июль). – С. 1–6. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16133.htm>.

УДК 37.072

ORCID: 0000-0002-0353-5137

ФУНКЦИОНАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Логинова Александра Николаевна,
руководитель Центра допрофессиональной подготовки
«Гимназия К.Д.Ушинского», Ярославский государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия,
[e-mail:sashaloginova66@mail.ru](mailto:sashaloginova66@mail.ru)

Аннотация. В статье раскрываются возможности и форматы участия педагогического вуза в деятельности региональной системы сопровождения профильных психолого-педагогических классов (групп) в рамках реализации социально-педагогической функции университета. На основе анализа материалов федерального вебинара «Эффективные практики допрофессиональной педагогической подготовки школьников» и Всероссийской педагогической мастерской «Учитель будущего подрастает в школе» делаются выводы о наиболее результативных инструментах реализации участниками академического сообщества вуза задач сопровождения классов психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: социально-педагогическая функция университета, вовлеченность вуза в деятельность региональной системы образования, допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, профильный психолого-педагогический класс, центр довузовской подготовки.

STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY FUNCTIONAL IN ACTIVITY ASSISTANCE OF
VOCATIONAL PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL FORMS

Loginova A.N.,

Head of the Center for Pre-vocational Training "Gymnasium of K. D. Ushinsky",
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia,
[e-mail:sashaloginova66@mail.ru](mailto:sashaloginova66@mail.ru).

Annotation. In the article the possibilities and formats of Pedagogical University participation in the activity of regional pre-vocational pedagogical forms (groups) in the form of realization of social-pedagogical function of the university are discovered. On the basis of the analysis of the federal webinar "Effective Practices of Pre-Vocational Pedagogical Preparation of Students" and All-Russia pedagogical workshop "The Teacher of the Future is Being Grown Up at School" the conclusions about the most effective instruments of realization of the tasks of assisting of forms of psychology - pedagogical direction are being underlined.

Keywords: social-pedagogical function of the university, university involvement into regional education system activity, pre-vocational pedagogical preparation of students, vocational psychological pedagogical form, pre-university preparation center.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500032-0-5.3.2) по теме «Региональная система поддержки и сопровождения педагогически одаренных детей и молодежи в профильных психолого-педагогических классах».

Развернувшаяся в российском научном сообществе в начале XX века дискуссия об основных функциях университетов остается актуальной и в сегодняшних социально-экономических условиях. Определение роли высших учебных заведений в построении и развитии суверенной системы образования, единого образовательного пространства страны входит в число задач совершенствования образовательной политики.

Обоснованию возрастающей актуальности и востребованности третьей – социальной – функции университетов посвящены ряд статей российских социологов и педагогов. Так, Н. Е. Продиблех в своей статье о социальной роли университета в современном обществе отмечает, что высшие учебные заведения сегодня помимо подготовки кадров и развития науки благодаря своим организационным возможностям и интенсивному развитию деловых связей берут на себя роль центров управления социальными процессами общества, влияющим на обогащение его социальной структуры, социализацию личности. Автор делает акцент на общественную зрелость университета, проявляющуюся в осознании и принятии им «своей ответственности не только за образование и науку, но и за качество социума» [8, с. 90]. Ряд авторов воспроизводство интеллектуального и профессионального потенциала общества определяют как базовую функцию современного вуза [9, с. 193], Курлов А. Б. отмечает также уникальность высшей школы, заключающуюся в возможности готовить

специалистов не только для материальных и духовных сфер, но и для самой системы образования [4, с. 114].

Авторы статьи об экономической необходимости развития социальной функции университетов [6, с. 172] трактуют третью функцию вуза как социально-педагогическую, выражающуюся в преобразующей роли высших учебных заведений в обществе и обеспечивающую подготовку социально ответственного специалиста, обладающего социально-личностной компетентностью. А. П. Тряпицына выделяет особую роль педагогических вузов в развитии страны и общества, системообразующий характер педагогического образования в образовательном пространстве Российской Федерации [7, с. 188]. Интегрируя науку и образовательную деятельность, педагогические университеты приобретают статус аналитических и исследовательских центров, осуществляющих мониторинг качества социальных процессов. Ряд исследователей отмечают роль педагогического университета как социального лифта для успешных выпускников провинциальных учебных заведений, способствующего гармонизации социальных отношений в современном обществе [5, с. 153]. Относительно новым процессом, который активно осуществляется на базе педагогических вузов, является трансфер образовательных технологий, выступающий одним из инструментов построения единого образовательного пространства страны, преемственности в системе непрерывного педагогического образования [3, с. 60].

На определение основных задач университетов в реализации их социальной функции накладывает отпечаток процесс регионализации образования. Внешняя по отношению к высшему учебному заведению среда не только обладает потенциалом развития, но и представляет собой пространство конкуренции за ресурсы. Регионализация социальной деятельности педагогического университета позволяет получить преимущество в распределении регионального социального заказа между вузами, находящимися на конкретной территории. Подготовка специалистов для региональной системы образования традиционно входит в число приоритетных специальностей высшего образования [2, с. 102]. Постоянно растущие требования к профессиональному мастерству педагогов ставят задачу привлечения в педагогические университеты наиболее подготовленных, педагогически ориентированных выпускников школ, готовых к продолжению профессиональной деятельности в своем регионе. Активное вовлечение педагогического вуза в деятельность региональной системы образования позволяет университету стать субъектом системы выявления и сопровождения педагогически одаренных школьников, оказывать влияние на их профессиональный и личностный выбор.

Допрофессиональная педагогическая подготовка является первым этапом непрерывного педагогического образования, позволяющим сформировать у старшеклассников готовность к выбору педагогической профессии. Включение педагогического вуза в организацию и сопровождение допрофессиональной

педагогической подготовки школьников, в том числе в деятельность профильных психолого-педагогических классов (групп), не только позволяет преодолеть дискретность системы непрерывного педагогического образования, но и способствует реализации социально-педагогической функции вуза, формированию социально-личностной компетентности школьников. Данные процессы согласуются с другими основополагающими функциями университета: подготовкой кадров для образовательных организаций региона и проведением научно-педагогических исследований в интересах развития региональной системы образования. Вовлечение в процесс разработки научно-методических и учебно-методических продуктов, посвященных вопросам допрофессиональной педагогической подготовки школьников, педагогов-кураторов психолого-педагогических классов позволяет объединить вокруг университета держателей лучших практик данной деятельности, развить их исследовательские и проектные навыки.

Качество допрофессиональной педагогической подготовки школьников также определяет и образовательный потенциал будущих студентов вуза, их вовлеченность в его социально значимую деятельность. Формирование и функционирование на базе университета сообщества учащихся психолого-педагогических классов с участием студентов вуза позволяет преодолеть проблемы адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении, осуществить преемственность образовательных результатов и технологий различных ступеней непрерывного педагогического образования.

В качестве характеристик для определения формата участия педагогического университета в деятельности региональной системы сопровождения допрофессиональной педагогической подготовки школьников можно назвать:

- вовлеченность вуза в деятельность региональной системы образования и качество взаимодействия университета и образовательных организаций региона;
- осознанность сотрудниками и студентами вуза, а также руководителями региональной системы образования и образовательных организаций потребности в создании системы допрофессиональной педагогической подготовки на территории региона;
- наличие в университете кадровых, информационно-методических, материально-технических и иных ресурсов для сопровождения деятельности профильных психолого-педагогических классов (групп);
- наличие в регионе других высших учебных заведений, реализующих образовательные программы по педагогическим направлениям подготовки;
- присутствие и активная позиция на территории региона иных субъектов допрофессиональной педагогической подготовки школьников (институты развития образования, педагогические колледжи и т.д.).

Совокупность данных характеристик позволяет выделить следующие форматы участия педагогического вуза в сопровождении региональной системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников:

- организационно-методический центр, которому делегированы функции формирования и организации деятельности региональной сети классов психолого-педагогической направленности, ее научно-методическое и информационно-методическое обеспечение, развитие компетенций организаторов допрофессиональной педагогической подготовки школьников и сопровождение разработки и реализации профильных образовательных программ для учащихся;

- координатор деятельности сети профильных психолого-педагогических классов (групп), отвечающий за организацию взаимодействия субъектов допрофессиональной педагогической подготовки школьников на территории региона;

- координатор деятельности профессионального сообщества организаторов допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

- научно-исследовательская лаборатория, занимающаяся исследованиями в области допрофессиональной педагогической подготовки школьников в интересах и непосредственно по заказу региональной системы образования;

- образовательный центр, реализующий программы обучения учащихся психолого-педагогических классов (групп) и программы развития профессиональных компетенций педагогов классов психолого-педагогической направленности;

- организатор образовательных событий, результаты которых в том числе позволяют выпускникам психолого-педагогических классов получать меры поддержки при поступлении на обучение на педагогические направления подготовки.

Механизмы и содержание взаимодействия университета и региональной системы образования регулируются договорами, соглашениями о сотрудничестве, договорами о сетевой форме реализации образовательных программ, планами мероприятий (дорожными картами) развития сети профильных психолого-педагогических классов (групп). Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников является одним из ключевых направлений деятельности учебно-педагогических округов, может осуществляться в процессе реализации инновационных моделей взаимодействия педагогического вуза с региональными субъектами подготовки педагогических кадров. Так, например, в Ярославской области сопровождение деятельности профильных психолого-педагогических классов (групп) входит в число приоритетов функционирования регионального комплекса непрерывного педагогического образования, участниками которого являются Ярославский государственный педагогический университет, министерство образования Ярославской области, региональный институт развития образования и педагогические колледжи ярославского региона [1, т.21, с. 35].

Особую роль в обеспечении качества допрофессиональной педагогической подготовки играет степень вовлеченности в сопровождение деятельности психолого-педагогических классов всех участников академического сообщества

университета. На основании анализа материалов Всероссийской педагогической мастерской для педагогов-кураторов педагогических классов «Учитель будущего подрастает в школе» можно сделать вывод о том, что ключевая роль профессорско-преподавательского состава вуза заключается в проведении научных исследований в области допрофессиональной педагогической подготовки школьников и формировании компетенций студентов с учетом запроса системы образования на организацию деятельности классов психолого-педагогической направленности. Целесообразным является включение в основную образовательную программу педагогического университета вопросов допрофессиональной педагогической подготовки школьников, в том числе разработка в рамках психолого-педагогического модуля дисциплины «Сопровождение деятельности психолого-педагогических классов», формирование навыков работы с учащимися психолого-педагогических классов в процессе реализации одноименной программы производственной практики студентов педагогических направлений подготовки, учет вопросов организации деятельности классов психолого-педагогической направленности в содержание демонстрационного экзамена. В ряде педагогических вузов вопросами организации образовательной деятельности и образовательных событий в педагогических классах занимаются профильные кафедры.

Сотрудники и преподаватели университета участвуют в проектах региональной инновационной инфраструктуры, привлекаются в качестве научных руководителей региональных инновационных площадок, ресурсных центров, занимающихся вопросами допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Анализ материалов постоянно действующего федерального вебинара «Эффективные практики допрофессиональной педагогической подготовки», программу которого с 2022 года реализует ЯГПУ им.К.Д.Ушинского, показывает, что педагогические университеты, как правило, передают вопросы координации работы с психолого-педагогическими классами структурным подразделениям, отвечающим за профессиональную ориентацию, довузовскую подготовку школьников. В зависимости от формата участия вуза в деятельности региональной системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников сотрудники данных структурных подразделений решают диапазон задач от организации образовательных событий для педагогически ориентированных учащихся и их педагогов до формирования и развития региональной сети профильных психолого-педагогических классов и консолидации ресурсов для ее функционирования. Центрами допрофессиональной подготовки вузов реализуются, в том числе в сетевой форме с участие учреждений общего, дополнительного и среднего профессионального педагогического образования, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы для учащихся психолого-педагогических классов.

Педагогический университет также может выступать инициатором создания и координатором деятельности профессионального сообщества организаторов допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В этом случае преподаватели и сотрудники вуза организуют работу по отдельным содержательным направлениям и осуществляют экспертную оценку учебно-методических и информационно-методических продуктов совместной деятельности участников сообщества. Сотрудники педагогического университета могут брать на себя роль разработчиков инструментария для оценки результативности деятельности профильных психолого-педагогических классов, осуществлять обработку результатов оценки и проектирование путей совершенствования региональной системы допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Уровни и формы взаимодействия сотрудников вуза и работников региональной системы образования в процессе сопровождения профильных психолого-педагогических классов (групп) могут быть установлены соглашениями о сотрудничестве, планами совместных действий, образовательными программами или положениями об образовательных событиях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что активное участие педагогического университета в деятельности региональной системы сопровождения профильных психолого-педагогических классов (групп) позволяет реализовать социально-педагогическую функцию вуза, консолидировать региональное сообщество организаторов допрофессиональной педагогической подготовки школьников, усилить исследовательский и научный потенциал данной деятельности. Совместная работа представителей академического и педагогического сообществ по обеспечению функционирования классов психолого-педагогической направленности способствует повышению социальной ответственности не только вуза, но и представителей региональной системы образования за подготовку квалифицированных и ориентированных на развитие своего региона педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Груздев М.В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – Т.21 № 3. – С. 28-41.
2. Груздев М.В., Тарханова И.Ю., Ходырев А.М., Репина А.В. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования: трансфер образовательных технологий // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С.58-66.
3. Курлов А.Б. Социальные функции вуза и проблемы их развития в современных условиях // Образование и наука. – 2001. – № 1(7). – С. 114-125.
4. Логинова А.Н. Региональный сегмент деятельности психолого-педагогических классов (групп) // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2023. – № 4. – С.99-105.

5. Лысенко О.В. Социальные функции российских педагогических вузов: новая интерпретация тезиса о «двойном негативном отборе» // Модернизация педагогического образования. Сборник научных трудов Международного форума под ред. Р.А.Валеевой. – Казань, 3-5 июня 2015 г. – С. 149-153.

6. Осторожная Е.Е., Фешина Е.В. Экономическая необходимость развития социально-педагогической функции вуза в рыночных условиях // Вестник академии знаний. – 2018, № 24 (1). – С. 171-176.

7. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Социальная функция педагогического университета: современные аспекты реализации // Грани познания. – 2015. № 7 (41). – С. 187-193.

8. Продиблех Н.Е. Социальная роль университета в современном трансформирующемся обществе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 1. – С.87-93.

9. Щербина В.В., Попова Е.П. Вуз как специфический тип организации, его функции и взаимоотношения с внешним окружением // Научный результат. Социология и управление. – 2019. – Т. 5 № 4. – С. 184-199.

УДК 378.147.091.33–028.22:74/75

ORCID 0009-0001-2690-4345

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ АШБЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗО И РИСУНКА

Никулин Константин Александрович,
доцент кафедры дизайна и art-менеджмента ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
университет», г. Донецк, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: k_a_nikulin@mail.ru

Аннотация. Антон Ашбе разработал уникальную методику обучения рисунку, которая основывалась на принципе, что натура – это фундамент любого художественного творчества. Его целью было научить художников свободно и осознанно использовать свои навыки, чтобы создавать выразительные произведения, а не просто становиться ремесленниками, работающими заученными приемами и стандартными техниками. Важным аспектом его подхода было развитие у учеников способности воспринимать и передавать живую реальность через искусство, что позволяло им более глубоко раскрывать свою творческую индивидуальность и экспериментировать с художественными средствами. Такой подход значительно отличался от традиционных методов, акцентирующих внимание на механической технике и заученных образцах.

Ашбе поощрял учеников к самостоятельной работе, при этом он предоставлял разъяснения и подробно разъяснял основные принципы и методы учебного процесса. Когда предлагались поправки или исправления, они делались непосредственно на полях рисунка, что позволяло сохранять индивидуальность и уникальный стиль каждого творца. Его методика, хоть и с некоторыми модификациями, применялась и продолжает использоваться в профессиональном художественном образовании, потому что она хорошо подходит для развития навыков и творческого мышления у художников.

Ключевые слова: художник-педагог, творческая индивидуальность, теория и практика искусства, светотеневая характеристика, педагогические приемы.

THE USE OF ASHBE'S PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE TEACHING
OF ART AND DRAWING

Nikulin K. A.,

Associate Professor of the Department of Design and Art Management of FSBEI HE

«Donetsk State University», Donetsk, DPR, Russian Federation,

e-mail: k_a_nikulin@mail.ru

Abstract. Anton Ashbe developed a unique method of teaching drawing, which was based on the principle that nature is the foundation of any artistic creation. His goal was to teach artists how to use their skills freely and consciously to create expressive works, rather than simply becoming artisans working with learned techniques and standard techniques. An important aspect of his approach was to develop students' ability to perceive and convey living reality through art, which allowed them to more deeply reveal their creative individuality and experiment with artistic means. This approach was significantly different from traditional methods that focus on mechanical engineering and memorized samples. Ashbe encouraged students to work independently, while he provided explanations and explained in detail the basic principles and methods of the educational process. When amendments or corrections were proposed, they were made directly on the margins of the drawing, which made it possible to preserve the individuality and unique style of each creator. His technique, although with some modifications, has been used and continues to be used in professional art education, because it is well suited for the development of skills and creative thinking among artists.

Keywords: artist-teacher, creative individuality, theory and practice of art, chiaroscuro characteristics, pedagogical techniques.

Введение. Среди множества терминов, связанных с изобразительным искусством, до сих пор не существует ясного и однозначного определения понятия «художник-педагог». Это понятие остается довольно расплывчатым и требует более четкого объяснения, поскольку его границы и содержание до конца не прописаны.

Другими словами, остается открытым вопрос о том, какую конкретную роль и вклад может внести художник-педагог в развитие теории и практики искусства. Часто звание выдающегося наставника присваивается художникам, которых учили известные мастера, однако не каждый учитель способен точно определить и помочь раскрыть творческую индивидуальность своего ученика. В связи с этим возникает вопрос: насколько важна роль педагога в формировании уникального стиля и характера художника? И каким образом можно более точно определить ценность и влияние преподавателя на развитие художника как творческой личности?

Никакие технические навыки, приемы или даже отдельные заимствованные творческие принципы не могут заменить того главного, чему учит настоящая художественная школа – именно художественный метод. Если художник-воспитатель в своей педагогической практике способен глубоко понять и систематизировать принципы этого метода, создав на их основе структурированную систему знаний и упражнений, то в этом случае можно говорить о нем как о выдающемся художнике-педагоге, полностью реализовавшем свою роль. Такой педагог не только передает техники, но и формирует у ученика правильное понимание и подход к искусству, вдохновляя на развитие уникальной творческой личности.

Частично потому, что выдающийся словенский художник и педагог Антон Ашбе (1862–1905) не полностью соответствовал популярным на тот момент стереотипам или устоявшимся представлениям о том, каким должен быть преподаватель искусства, его деятельность долгое время не привлекала значительного внимания исследователей. Ашбе преподавал в течение 14 лет (с 1891 по 1905 годы), и его ученики приезжали со всей Европы. Они представляли разные национальные художественные школы и стили, что, безусловно, усложняло формирование однозначного и целостного представления о результатах его педагогической работы. Кроме того, основная сложность заключалась в существенном различии их творческих целей и подходов, а также в тех художественных направлениях, которые эти ученики развивали впоследствии и которые сформировали европейское искусство первой трети XX века. Всё это создавало трудность для объективной и комплексной оценки вклада Ашбе, как педагога и художника.

Цель исследования – раскрытие творческих поисков Антона Ашбе. Знакомство с его уникальной методикой, с помощью художественных средств максимально точно передавать натуру в живописи. Он искал способ запечатлеть природу такой, какая она есть на самом деле, со всеми ее тонкостями, изменениями и непредсказуемыми особенностями. Для Ашбе важно было не только точно воспроизвести внешний облик предмета или пейзажа, но и передать его живость, характер и динамику, чтобы картина отражала истинную природу окружающего мира, а не просто копию формы. Такой подход требовал глубокого наблюдательности и умения чувствовать переменчивость натуры, что делало его метод очень современным и вдохновляющим для художников будущих поколений.

Основная часть. В период с конца девятнадцатого по начало двадцатого века школа Антона Ашбе заслуженно пользовалась репутацией передовой в Мюнхене. При первом знакомстве с этим учебным заведением Игорь Грабарь и Дмитрий Кардовский, оставившие стены Императорской Академии художеств ради повышения квалификации за рубежом, с особым вниманием изучали лучшие образцы работ учеников разных лет, представленные на стенах. Они заключили, что эти работы значительно превосходят по уровню этюды, создаваемые в мастерской Репина.

Кардовский откровенно делился впечатлениями: «Первое ощущение было обескураживающим, казалось, что наши умения ничтожны. Ашбе взялся за наше обучение. Он был талантливым педагогом. Нам пришлось отказаться от академической привычки работать исключительно карандашом, но освоить уголь оказалось непросто, поначалу все получалось слишком темным». Оба художника посвящали себя работе с утра до вечера, оставаясь после занятий, чтобы углубленно изучать не только рисунок, но и анатомию [1].

Педагогические методы Антона Ашбе, как одного из выдающихся педагогов современности, представляют собой совокупность оригинальной подачи:

– «Принцип шара» – любая, даже очень замысловатая фигура, может быть представлена как комбинация простых геометрических элементов, таких как сфера, куб или цилиндр. Иными словами, сложная форма раскладывается на составляющие ее простые. Если ученик освоит принципы рисования базовых фигур, скажем, научится изображать шар или куб, это станет ключом к изображению любого объекта, вне зависимости от его сложности. Приобретя это фундаментальное умение, художник сможет воссоздать на бумаге практически все, что видит. Вместо простого повторения, необходимо вначале глубоко изучить структуру объекта, акцентируя внимание на его ключевых элементах – «основной форме», «ведущей линии». Затем следует переходить к деталям, устанавливая пропорциональные взаимосвязи между ними. Такой подход развивает важнейший навык – способность к обобщению и выявлению закономерностей. Он позволяет избегать тривиального подражания природе и способствовал расцвету утонченности модерна, раскрепощенному восприятию формы в экспрессионизме, а также ясности конструктивного подхода к ее интерпретации. Инструмент анализа структуры объекта и пропорций позволяет создать оригинальное произведение, опираясь на глубокое понимание предмета, а не на слепое копирование. Развитие этих навыков позволяет создавать произведения искусства, отражающие индивидуальное видение и интерпретацию реальности.

– Принцип «большой формы» – сложные органические формы упрощались до их базовых, наиболее типичных представлений. К примеру, голова могла быть схематично изображена в виде овала или сферы, а шея – в виде цилиндрической фигуры. Таким образом, достигалась наглядность и понятность даже в абстрактном изображении [4].

– Принцип моделировки – по мнению Ашбе, единственным способом правдоподобно изобразить форму и объем на двумерной поверхности является использование тона. Это объясняется тем, что человеческий глаз воспринимает предметы исключительно благодаря свету, который освещает их очертания. Другими словами, педагог преподавания ИЗО и рисунка настаивал на том, что для создания реалистичного изображения необходимо тщательно работать с тональными переходами. Поскольку восприятие любого объекта основано на взаимодействии света и формы, тон становится ключевым инструментом для передачи объема и глубины на плоскости [4].

– Принцип «сознательности обучения» – Ашбе особое внимание уделял развитию у своих учеников осмысленного отношения к выполняемой работе. Студенты получали возможность проявлять инициативу и принимать самостоятельные решения в учебном процессе. Им оказывалась поддержка в виде консультаций по сложным вопросам, а также проводился скрупулёзный разбор основных теорий и путей достижения поставленных целей. Таким образом, формировалось глубокое понимание материала и практических навыков.

– Принцип «анатомической правдивости изображения» – в финальной стадии применялся данный подход, представляющий собой развитие принципа

моделирования. Для корректного использования этого подхода требовалось тщательное исследование анатомического строения.

– Принцип «кристаллизации красок» – применение данного подхода позволяло достичь эффекта вибрирующего мазка, триумфального проявления цвета и света, создавая ощущение воздушности, что имело решающее значение для восприятия произведения. Однако, этот эффект был различим лишь с определенной дистанции. Свободное нанесение красок на холст способствовало проявлению спонтанности, непредсказуемости, иррациональности, и бессознательных импульсов, характерных для экспрессионистского направления. Ашбе призывал своих подопечных передавать живописное видение мира как личный эмоциональный опыт, реализуя посредством этого акт самовыражения. В техническом плане это порой осуществлялось посредством сложных мазков, когда на кисть набиралось сразу несколько оттенков. Существенным минусом такого метода являлось отсутствие строгой регламентации в отношении пропорций и рисунка. В отличие от академической живописи, Ашбе отдавал доминирующую роль цвету по сравнению с тоном. Это обстоятельство послужило мощным стимулом для многочисленных стилистических поисков его последователей. Хотя Ашбе учил своих подопечных особому взгляду на модель, позволяющему напрямую переносить форму на холст, не смешивая краски. Он утверждал, что именно зритель, воспринимая картину, видит сочетание цветов, которые, будучи изначально чистыми, создают более живое и яркое впечатление. Художник демонстрировал подход, показывая, как посредством отдельных мазков чистого цвета можно достичь желаемого эффекта, полагаясь на оптическое смешение в восприятии зрителя. Главная цель в данном случае – избегать предварительного соединения на палитре, чтобы сохранить свежесть и интенсивность каждого оттенка. Такой метод позволял добиваться особой чистоты и глубины колорита.

Суть всего педагогического подхода Ашбе заключалась в поэтапном создании формы объекта, начиная с базовых геометрических фигур, таких как сфера и цилиндр. Он утверждал, что даже в наиболее сложных формах, например человеческой голове, можно выделить общую форму, напоминающую простую геометрическую фигуру: голова подобна шару, шея – цилиндру. Художник легко заметит, что глаз имеет форму шара, а нос – форму призмы. Следовательно, на начальном этапе создания изображения необходимо обозначить его геометрическую основу, а затем постепенно переходить к детальному изображению особенностей натуры. Достоверно (правдоподобно) передать форму предмета на плоскости возможно исключительно посредством тона. Тональное решение рисунка, или моделирование тоном, являлось второй ключевой особенностью методики обучения рисованию Ашбе.

Для более эффективного освоения метода построения формы, который он преподавал, Ашбе рекомендовал использовать легко поддающиеся коррективке материалы, такие как уголь и сангина. Они позволяют гибко работать над формой и объемом.

Главные принципы методики Ашбе были нацелены на борьбу с ошибочными взглядами на искусство, в которых недооценивалась важность рисунка и игнорировались объективные законы природы. Он утверждал, что краеугольным камнем обучения рисованию должно быть рисование с натуры, постижение фундаментальных природных законов и осознанный подход к построению изображений. Такой подход помогает избежать слепого копирования и развивает аналитическое мышление.

Его подход к обучению сводился к одному принципу: «Работайте, только как можно больше». Эталонный рисунок в его понимании обладал точностью и математической выверенностью. Его учебное заведение располагалось на улице, примыкающей к Академии художеств, и было выполнено в стилистике, имитирующей русскую архитектуру.

Просторная и высокая мастерская с огромным окном служила рабочим пространством. Стены украшали лучшие работы воспитанников разных лет: этюды, выполненные маслом, и графические произведения. Школа привлекала студентов со всего мира. Среди её выпускников такие известные имена, как М. Добужинский, И. Грабарь, Д. Кардовский, Е. Маковская, Д. Бурлюк, К. Петров-Водкин, В. Кандинский и другие. Учитель, обладая исключительной чуткостью, предоставлял возможность некоторым особенно одаренным ученикам учиться на безвозмездной основе.

К слову сказать, Антон Ашбе сам был замечательным художником. В процессе обучения он акцентировал внимание учеников на существенных элементах, призывая отбросить все второстепенное. Ключевое значение придавалось «большой линии» и «большой форме». С удивительной уверенностью он корректировал рисунок ученика, внося своим штрихом жизнь в изображение. Он предостерегал от излишней небрежности и слепого копирования. В его школе становилось очевидным, что в рисунке не нужна показная эффектность, а скромность ведет к созданию хорошего рисунка, то есть к правдивому и искреннему изображению. Он учил изображать не абстрактного человека, а конкретную личность. Каждый день для работы предлагались две-три натурные модели для рисования головы и обнаженного тела.

Закон, который нужно было соблюдать – «все, что ближе к вам – светлее, все, что дальше от вас – темнее; все, что ближе к источнику света – тоже светлее, что дальше от него – темнее».

После одоления «принципа шара» ученики приступали к работе с красками. Сначала в ход шли головы, потом штудировалось обнаженное тело. Ашбе настаивал на широком уверенном письме и сам клал смелые, широкие мазки. Характерным в его понимании настоящего мастера живописи было конкретное требование не на смешивании красок на палитре, а в накладывании их отдельно на холст.

«В глазу зрителя они сами смешаются, но, по крайней мере, дадут чистую расцветку, а при размазывании на палитре получается одна грязь» – любил повторять педагог и демонстрировал собственное творение на холсте. В его

советах по живописи заключалась целая система, в целом очень близкая к системе импрессионистов. Передача настроения, ощущения, а не академический классицизм и точность передаваемой формы [5].

Более пристальное внимание следовало бы уделять «меркам», подразумевая под этим контроль пропорций посредством замера углем или кистью. Ашбе настаивал на измерениях для достижения математической точности в пропорциях, но в учебном процессе это игнорировалось. Отдельные учащиеся даже пренебрегали этим методом, считая его второстепенным и лишенным художественной ценности. Тем не менее, безупречный учебный рисунок должен обладать точностью.

В западноевропейских художественных учебных заведениях импрессионизм оказал наиболее осязаемое воздействие на методы обучения рисованию. Изначально заявив, что их художественный подход заключается в изображении натуры в искусстве такой, какая она есть в реальности, импрессионисты, тем не менее, трактовали этот принцип довольно специфично. Ключевым моментом для них стало отражение натуры сквозь призму взгляда художника, вследствие чего непосредственное восприятие природы стало рассматриваться как главное условие для объективного отражения ее облика.

Данная позиция ведет к переосмыслению значения рисунка в процессе создания художественного произведения. Рисунок теперь должен с максимальной точностью передавать внешний вид объекта, то есть воспроизводить ощущение, которое его форма производит на глаз художника. В связи с этим, глубокое изучение формы объекта теряет актуальность, поскольку это может помешать чистому и непосредственному восприятию натуры.

Таким образом, важен не аналитический подход, а фиксация мимолетного впечатления [8].

Хотя основные принципы академического искусства служили ориентиром в развитии художественной педагогики, практика показывала, что художники и академии искали новые методы передачи натуры. В этом поиске активно участвовали представители нового искусства, например импрессионисты, стремившиеся работать напрямую с природой, отвергая условности и традиционные правила рисования. Однако, отсутствия у них четкого понимания устройства изображаемой формы делало их работу во многом основанной на интуиции, что привело к развитию особых методов построения изображения на плоскости.

Так как рисунок основан на зрительном восприятии, его нельзя разбивать на последовательные этапы, как это делали академики. Художник должен одновременно видеть и передавать форму, цвет, освещение и пространство целиком, что требует умений, полученных через копирование и работу с гипсами. Главная задача – изобразить весь предмет сразу, но для этого необходимо ограничить изобразительную задачу, чтобы достичь целостности и правдоподобия изображения.

Ашбе выступал против барьеров между художником и природой, мешающих видеть её истинную структуру, но не делал вывод, что художнику

достаточно полагаться только на зрение. Он считал, что без знания законов природы художник становится простым копировщиком и теряет творческую свободу. Чтобы ее обрести, необходимо искать способы изображения, непосредственно исходящие из самой природы, учитывая её законы и особенности восприятия. Такой подход помогает понять его педагогическую методiku, основанную на глубоком понимании процесса передачи природы на картинной плоскости.

Ашбе считал, что для создания правдоподобного изображения на картине необходимо основывать рисование на зрительном восприятии формы, что позволяет наиболее точно запечатлеть природу. Он разделяет взгляды импрессионистов, но при этом подчеркивает, что художник должен сначала изучить устройство формы, представляя её как совокупность простых геометрических фигур, таких как сферы, кубы или цилиндры. Освоив принципы изображения таких форм, художник сможет без труда рисовать любые предметы. Этот подход был новаторским для западноевропейской школы и подчеркивал важность изучения структуры и реального изображения формы, а не только впечатлений от неё [6].

Ашбе, как и его современные ему художники, выступал против препятствий, мешавших увидеть истинное устройство природы. Он критиковал мнение, что художнику достаточно лишь доверять своему глазу при изображении, считая, что без знания законов формы художник становится простым копировщиком, неспособным творчески использовать природу. Для подлинной свободы необходимо искать способы отображения природы прямо в ней самой и постоянно обращаться к природе за знаниями. Такой подход показывает, что правил рисунка единого и неизменного нет, а есть общий метод, основанный на законах природы и её восприятия. Понимание этого процесса – ключ к пониманию педагогической системы Ашбе.

Педагог подчеркивал, что восприятие предметов человеком происходит благодаря свету, который освещает их форму. Тон – один из ключевых инструментов передачи трёхмерных форм на плоскости, поэтому знание законов освещения и тональности, например шара или куба, является обязательным для правильного рисунка. Этот подход, называемый «принципом моделировки», вместе с принципом шара, лежит в основе методики преподавания рисования.

Ашбе определял важность сначала изучать крупные формы и пропорции предмета, используя светотень для восприятия объема, и только после этого переходить к деталям. Он развивал свой метод обучения, ориентированный на точное изображение природы без гипсов, при этом делая акцент на сознательном отношении к работе и понимании законов формы и анатомии. Такой подход позволял развивать у учеников способность видеть трехмерную форму на плоскости и избегать механического копирования. В его системе обучение начиналось с общего освоения объемов головы и тела, постепенно переходя к деталям и анатомии, что требовало от художника осознанности и глубокого понимания природы.

Антон Ашбе, принимая во внимание специфику зрительного восприятия, рекомендовал при работе со светотенью на изображении головы начинать с определения основных частей объекта. Важно установить общую форму, пропорции и взаимосвязи между крупными элементами, такими как лоб, нос, рот, уши (в голове) или голова, туловище, размеры ног (в теле). Лишь затем следует переходить к проработке более мелких деталей.

При этом необходимо руководствоваться непосредственным визуальным восприятием натуры, используя светотень в качестве инструмента. Таким образом, взгляд художника непрерывно тренируется в передаче объема на плоской поверхности, развивая способность распознавать и воссоздавать трехмерные формы в двухмерном пространстве. Этот процесс помогает научиться видеть объем и глубину даже там, где их на самом деле нет.

Будучи глубоким педагогом, ясно понимал, что обучение рисованию человеческого тела начинается с формирования правильного метода работы. Он считал, что гипсы в системе Чистякова служили лишь вспомогательным средством, помогая освоить приемы изображения, при этом основное обучение происходило непосредственно на натуре. Его программа разделена на последовательные этапы – от изучения объемных правил головы до освоения анатомии – чтобы развить у ученика глубокое осознание форм и законов натуры, избегая механического запоминания. Такой подход требовал особого внимания к методике преподавания и формировал сознательное отношение к работе.

В начале работы с учеником художник-педагог рисунка и изобразительного искусства изучал его навыки и стиль работы, позволяя самостоятельно проявить уровень мастерства через рисование. Только после оценки полученного результата он начинал планировать дальнейшие занятия.

Первое, в чем Ашбе был абсолютно уверен, это «сбивание спеси». А успех обучения, по его мнению, заключался в «умении» подмастерья разувериться в прежних знаниях и навыках. То есть, начать с чистого листа. Это было гениально и абсолютно просто.

Изобразив на листке бумаги сферическую фигуру, педагогический гений пояснял, что структура головы, подобно любой природной форме, поддается упрощению до шарообразной модели. Голова обладает овальной или круглой конфигурацией, глаза представляют собой сферы, а шея напоминает цилиндр. Понимание этого принципа существенно облегчает задачу художника в точном изображении формы.

Ашбе настаивал на акцентировании именно формы и ее объемности, утверждая, что первичное сведение овала черепа к шару значительно улучшает понимание структуры и строения. Он подчеркивал, что передача формы в рисунке, а точнее, объема, становится возможной благодаря освещению объекта.

Свет, распределяясь по поверхности формы в виде тени, полутени и рефлекса, является ключом к правильному построению. Осознание того, как светотень располагается на шаре, позволяет с уверенностью и высокой точностью воссоздать общую форму головы и все мельчайшие подробности [7].

Метод шара, применяемый в обучении, позволял студентам наглядно понять принципы создания объемного изображения на плоской поверхности. Помимо этого, Ашбе утверждал, что при сопоставлении головы с шаром, художник получал ключ к правильной передаче ее формы на холсте.

Здесь Ашбе представлял еще один важный принцип, известный как принцип большой формы. Суть его заключалась в том, что художник, прежде всего, должен был отразить общую массу головы, ее цельный объем, а затем уже приступать к детализации крупных форм, постепенно уточняя рисунок.

Таким образом, следуя понятию «большой формы», при установлении пропорций головы, в первую очередь необходимо было определить основные крупные элементы – лоб, нос, скулы и так далее, и только после этого переходить к прорисовке более мелких деталей.

А. Ашбе был убежден, что такой подход к рисованию обеспечивает более точное воспроизведение формы овала головы натурщика. Именно с принципом большой формы, как и с методом шара, он знакомил каждого нового ученика в самом начале обучения.

Ашбе систематически работал над достижением визуальной схожести формы в рисунках на протяжении всего процесса обучения. Объясняя концепцию шара и важность перехода от общего к частному, он учил создавать иллюзию объема, одновременно внедряя принцип моделировки. Этот принцип служил инструментом для конкретизации формы, то есть для достижения точного соответствия между общим объемом головы и ее деталями с конкретной моделью.

Для решения этой задачи ученику требовалось более глубокое понимание формы. Использование простых геометрических фигур, таких как шар, цилиндр или куб, помогало создать базовый объем и определить общие очертания лба или носа, однако не позволяло точно передать индивидуальные особенности натурщика.

Следовательно, после того как начинающий художник овладевал навыками воссоздания общего объема, Ашбе переходил к изучению структуры внешней поверхности формы, чтобы добиться большей реалистичности и точности изображения.

Совершенствуя собственный подход к рисованию через упрощение сложных форм, Ашбе пришел к выводу, что наиболее эффективный способ воссоздания объема объекта заключается в использовании плоскостей. Художник выявляет эти плоскости в реальном мире и затем воспроизводит их на своем рисунке. Различные участки поверхности, например, на овале головы, по-разному освещаются в зависимости от угла к источнику света. Изображая эти плоскости, начинающий художник сохраняет визуальную достоверность передаваемого объема.

Переходя от общего к деталям, Ашбе разработал практические методы создания формы с помощью светотеневых плоскостей. Для точного воссоздания объема головы на бумаге необходимо определить опорную точку – своего рода

масштаб. Все дальнейшее построение будет основываться на сравнении с этим масштабом. Таким масштабом служат самые светлые и самые темные участки: близость к глазу художника означает большую освещенность, удаленность, наоборот, – затемнение. Аналогично, участки, расположенные ближе к источнику света, будут светлее, чем те, что удалены от него. Ориентируясь на ближайшую и самую удаленную от глаза части формы, художник может последовательно выстраивать объем, переходя от крупных плоскостей к более мелким деталям. В результате на бумаге создается точное светотеневое изображение головы.

Подход Ашбе к рисованию головы не ограничивался простым моделированием формы посредством светотени, наподобие упрощенной сферы. Все освоенные ранее принципы рисунка представляли собой лишь подготовительный этап к финальной работе над образом человеческой головы. На одной из фотографий того времени Ашбе позировал в окружении учеников, держа в руках череп – предмет, который, согласно воспоминаниям, всегда сопровождал его на занятиях. Демонстрируя этот предмет молодым художникам, учитель стремился к тому, чтобы они ощущали костную структуру в рисунках. Это выражало принцип анатомической обоснованности изображения. Ашбе считал, что юный художник должен приступать к реализации после освоения построения внешнего объема и принципов изображения конкретной формы.

Эта интересная методическая идея созвучна с методом Чистякова, который также настаивал на передаче анатомического строения в рисунке лишь после овладения общим методом построения головы и знания ее конструкции. Однако, в отличие от Ашбе, работавшего с живыми моделями, Чистяков считал более эффективным освоение метода изображения головы на гипсовых отливках. Он полагал, что рисовать живую форму следует, уже в совершенстве владея методом и знаниями анатомии. Примечательно, что Ашбе не преподавал анатомию как отдельный предмет, но при этом всегда требовал от студентов знания анатомического строения головы. В отношении лица он считал знание черепа и основных мышц наиболее важным для художника. Подход Ашбе к обучению техникам и способам изображения человеческого тела приводил к некоторой статичности в постановке моделей: с опорой на одну ногу и незначительным поворотом корпуса вправо или влево. Цель заключалась в том, чтобы ничто не отвлекало рисовальщиков от освоения принципов объемного построения. Тем не менее, такой подход к рисованию нес в себе ряд недостатков. Изоляция внешней формы от её внутреннего содержания, концентрация анализа исключительно на структуре фигуры, а также некоторая условность и упрощенность в построении могли существенно отвлечь художника от восприятия живого, реального человеческого тела. Поэтому, стремясь развить у студентов способность мыслить категориями формы и постоянно строить объем, уделяя внимание конструкции, Холлоши в подходе к рисованию фигуры несколько ослаблял акцент на обобщении формы. Значительное место в его

методике занимали наброски, как правило, часовые, где от ученика требовалась прежде всего точная передача динамики и характерных особенностей движения модели. В таких упражнениях конструкция объекта отодвигалась на второй план. Нужно сказать, что методика Антона Ашбе значительно повлияла на развитие искусства.

– Подготовка художников, свободно владеющих мастерством. Основная цель Ашбе заключалась не в выпуске простых исполнителей, а в формировании художников, способных к самостоятельному поиску решений и креативному подходу. Он хотел, чтобы ученики не просто копировали чужие работы, а развивали собственный уникальный стиль. Педагог стремился воспитать не ремесленников, ограниченных заданными рамками, а настоящих творцов, обладающих свободой самовыражения и умением находить нестандартные решения [10].

– Влияние на культуру рисунка европейских школ. Подходы Ашбе к обучению оказали заметное позитивное воздействие на развитие графического искусства в европейских учебных заведениях. Отдельные элементы его образовательной системы послужили фундаментом для создания ряда отечественных методик преподавания рисунка в высшей школе [11].

– Формирование художественных и философских взглядов. Обучение у Ашбе обогатило студентов разнообразными техниками в области графики и живописи. Это, в свою очередь, оказало существенное влияние на формирование их композиционного и художественного видения. Приобретенные знания стали фундаментом для развития ряда направлений в искусстве модерна. Более того, они повлияли на появление и становление конструктивизма и супрематизма в 1910-х годах. Можно сказать, что методы, преподаваемые Ашбе, стали катализатором для рождения новых идей и подходов в искусстве начала XX века, определив вектор развития для целого поколения художников [8].

– Влияние на различные художественные течения. Воспитанники школы Ашбе отличались широтой творческих интересов, не ограничиваясь узкой специализацией. Их многогранный талант проявился в самых разнообразных сферах искусства, что позволило им стать заметными деятелями в различных художественных движениях. Именно благодаря их участию и новаторским идеям искусство на стыке XIX и XX столетий получило мощный импульс для развития и преобразилось, обретая новые формы и смыслы. Вклад учеников Ашбе в этот период трудно переоценить [9].

Заключение. Исходя из вышеперечисленного, можно с уверенностью сказать, что, как педагог «с изюминкой», Ашбе придавал огромное значение сохранению уникальности каждого обучающегося, избегая навязывания какой-либо конкретной художественной техники. Его образовательная методика была всецело направлена на развитие у живописцев способности мыслить нестандартно и креативно. Мастер полагал, что первостепенной задачей является пробуждение в ученике художника, а уже затем следует приобретение знаний и навыков в области рисунка и живописи. Он акцентировал внимание на

раскрытии внутреннего потенциала каждого ученика, нежели на простом копировании стиля учителя. Система обучения педагогического гения строилась на стимулировании самостоятельного творческого поиска, что позволяло начинающим творцам сформировать собственный, неповторимый художественный почерк [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. Художественное образование: новейшие технологии // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 85–87.
2. Владимир Андреевич Фаворский. Литературно-теоретическое наследие. – М.: Советский художник, 1988.
3. #Воспоминания МАХ /Музей Академии художеств/ <https://dzen.ru/a/ZgFiEhw7tS5GOTUF> (дата обращения 10.10.2025). – Режим доступа: свободный.
4. Педагогический метод А. Ашбе и его актуальность в современном художественном обществе. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-metod-v-ashbe-i-ego-aktualnost-v-sovremennom-hudozhestvennom-obrazovanii> (дата обращения 10.10.2025). – Режим доступа: свободный.
5. Талант, умноженный на труд. Часть 2: Школа Ашба, Мюнхен, Париж, «Упадок или возрождение», Нива, «Мир искусства»/ Юлия Алешина про искусство / <https://dzen.ru/a/YiRSxK9RQGQSDovc> (дата обращения 10.10.2025). – Режим доступа: свободный.
6. Молева Н., Белютин Э. Школа Антона Ашбе / <https://studfile.net/preview/10710738/page:9/> (дата обращения 10.10.2025). – Режим доступа: свободный.
7. Новаторство методов обучения школ Антона Ашбе и Шимона Холлоши / <https://multiurok.ru/files/novatorstvo-metodov-obucheniia-shkol-antona-ashbe.html/> (дата обращения 14.10.2025). – Режим доступа: свободный.
8. Научный форум /https://nauchforum.ru/files/2020_12_14_fil/12%2843%29.pdf/ (дата обращения 14.10.2025). – Режим доступа: свободный.
9. Ашбе, Антон. Википедия /https://ru.wikipedia.org/wiki/Ашбе,_Антон / (дата обращения 14.10.2025). – Режим доступа: свободный.
10. Педагогическая деятельность Антона Ашбе : методические материалы на Инфоурок /<https://infourok.ru/pedagogicheskaya-deyatelnost-antona-azhbe-3422572.html/> (дата обращения 14.10.2025). – Режим доступа: свободный.
11. Влияние педагогического метода А. Ашбе на развитие живописи в Российской империи в конце XIX – начале XX в. / <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pedagogicheskogo-metoda-a-azhbe-na-razvitie-zhivopisi-v-rossiyskoy-imperii-v-kontse-xix-nachale-xx-v/> (дата обращения 14.10.2025). – Режим доступа: свободный.

УДК 37.08

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Пасечникова Лариса Павловна,

кандидат педагогических наук, директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт развития образования», г. Донецк, Донецкая Народная Республика, Российская Федерация, e-mail: larysapasechnikova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу роли индивидуализированного научно-методического сопровождения в преодолении профессиональных дефицитов педагогических работников в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются особенности выявления дефицитов через диагностику компетенций, обосновывается необходимость персонализированных образовательных маршрутов и описываются механизмы их реализации в региональной системе повышения квалификации.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, профессиональные дефициты, индивидуальный образовательный маршрут, цифровая образовательная среда, педагогические компетенции, андрагогическая модель, диагностика, профессиональное развитие.

INDIVIDUAL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT AS A CONDITION FOR OVERCOMING PROFESSIONAL DEFICITS OF TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Larisa Pavlovna Pasechnikova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Center for Continuous Professional Development at the State Budget Educational Institution of Additional Professional Education "Donetsk Republican Institute for Education Development", Donetsk, Donetsk People's Republic, Russian Federation, e-mail: larysapasechnikova@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the role of individualized scientific-methodological support in overcoming professional deficits among educators in the context of the digital transformation of education. The specifics of identifying deficits through competency diagnostics are considered, the need for personalized educational trajectories is substantiated, and mechanisms for their implementation within the regional system of professional development are described.

Keywords: scientific-methodological support, professional deficits, individual educational trajectory, digital educational environment, pedagogical competencies, andragogical model, diagnostics, professional development.

Актуальность. Современная образовательная реальность находится в состоянии постоянного движения. Цифровизация, обновление содержания обучения, рост требований к качеству образовательных услуг и изменение роли самого педагога – всё это формирует новую, динамичную среду, в которой профессиональное развитие перестаёт быть опциональным и становится неотъемлемой частью педагогической идентичности. Однако переход от теоретического осознания необходимости роста к его практической реализации оказывается для многих педагогов непростым. В условиях, когда инновации внедряются быстрее, чем успевают сформироваться устойчивые

профессиональные практики, возникает разрыв между ожиданиями системы и реальными возможностями конкретного учителя. Этот разрыв проявляется в виде так называемых профессиональных дефицитов – недостаточных компетенций, препятствующих полноценному выполнению профессиональных функций в новых условиях.

Традиционные формы повышения квалификации, ориентированные на массовое обучение и унифицированные программы, зачастую не способны устранить индивидуальные пробелы в подготовке педагога. Они дают общий объём знаний, но не учитывают специфику запросов, уровень исходной подготовки или контекст работы конкретного учителя. В связи с этим всё большее значение приобретает научно-методическое сопровождение, понимаемое не как разовое мероприятие, а как непрерывный, адресный и рефлексивный процесс взаимодействия между педагогом и методистом.

Целью данной статьи является обоснование модели индивидуализированного научно-методического сопровождения как ключевого условия преодоления профессиональных дефицитов педагогов в условиях цифровой трансформации.

Постановка проблемы. Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые системой дополнительного профессионального образования, проблема низкой эффективности программ повышения квалификации остаётся актуальной. Исследования показывают, что лишь около 40 % педагогов считают, что пройденные курсы напрямую соответствуют их профессиональным задачам [3, с. 112]. Причиной этого является отсутствие персонализации: программы разрабатываются без учёта реального уровня компетенций и конкретных затруднений конкретного педагога.

Особую остроту проблема приобретает в контексте цифровизации. Педагоги сталкиваются не только с техническими трудностями, но и с необходимостью переосмысления дидактических стратегий, управления виртуальным взаимодействием, обеспечения инклюзивности онлайн-обучения. Эти вызовы требуют не просто освоения инструментов, а формирования нового педагогического мышления. Как справедливо отмечает А.В. Воронцова, «сопровождение должно быть не директивным, а сотворческим, основанным на диалоге и совместном поиске решений» [5, с. 9].

Таким образом, возникает противоречие между растущими требованиями к цифровой компетентности педагога и отсутствием гибких, индивидуализированных механизмов поддержки его профессионального развития. Разрешение этого противоречия видится в построении системы научно-методического сопровождения, центральным элементом которой выступает индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), разрабатываемый на основе объективной диагностики профессиональных дефицитов.

Изложение основного материала. Понятие «научно-методическое сопровождение» в педагогической науке трактуется как «комплекс

взаимосвязанных целенаправленных действий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности» [2, с. 50]. Ключевыми характеристиками такого сопровождения являются его деятельностный характер, активность взаимодействия и субъектность педагога как партнёра в процессе.

В условиях цифровой трансформации эти характеристики приобретают новое содержание. Сопровождение перестаёт быть исключительно очным и локальным; оно интегрируется в цифровую образовательную среду, используя её ресурсы для обеспечения непрерывности и гибкости взаимодействия. При этом сохраняется главный принцип – личностно-ориентированный подход. Как подчёркивает Е.И. Казакова, «основной целью сопровождения является управляемое создание условий для развития субъекта» [7, с. 56], а не навязывание готовых решений.

Центральным теоретическим основанием для построения индивидуализированной модели сопровождения выступает андрагогика – наука об обучении взрослых. В отличие от педагогики, ориентированной на передачу знаний, андрагогика исходит из того, что взрослый обучающийся мотивирован на решение конкретных жизненных и профессиональных задач, обладает богатым опытом и стремится к самоуправлению в процессе обучения. Это напрямую соотносится с идеей индивидуального образовательного маршрута, который строится не «для» педагога, а «вместе» с ним, на основе его запросов и рефлексии [10].

В Донецкой Народной Республике разработана и апробирована андрагогическая модель профессионального развития педагогов, которая лежит в основе деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ). Эта модель имеет спиралевидную структуру и включает следующие этапы:

Перспективная рефлексия. Педагог совместно с региональным методистом формулирует желаемые цели своего профессионального роста.

Диагностика профессиональных компетенций. Проводится с использованием стандартизированных цифровых инструментов для объективного выявления уровня владения ключевыми компетенциями.

Анализ профессиональных дефицитов. На основе результатов диагностики определяются конкретные области, требующие развития.

Составление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Методист и педагог совместно разрабатывают персонализированную программу, включающую набор заданий различных типов: обучающих, информационных, мотивирующих, консультационных и коррекционных.

Реализация индивидуального образовательного маршрута. Педагог выполняет задания маршрута, получая поддержку от методиста по различным каналам связи (онлайн-консультации, вебинары, участие в профессиональных сообществах).

Повторная диагностика и самодиагностика. Проводятся для оценки динамики развития и при необходимости корректировки маршрута.

Ретроспективная рефлексия. Педагог анализирует достигнутые результаты, формулирует новые цели и возвращается к первому этапу, запуская новый виток спирали развития.

Такая модель обеспечивает не только устранение недостатков, но и формирование у педагога устойчивой рефлексивной культуры – способности к самоанализу, прогнозированию и управлению собственным профессиональным развитием.

На основе этой модели осуществляется индивидуальное научно-методическое сопровождение педагогических работников.

На старте внедрения модели в ноябре 2024 года в ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования» на базе онлайн-платформы Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы была проведена масштабная диагностика профессиональных компетенций. В ней приняли участие 2140 педагогов. Результаты показали, что профессиональные дефициты выявлены у 1143 участников (53,4%).

Анализ данных позволил выявить наиболее проблемные предметные области. Например, в декабре 2024 года диагностика показала, что наибольший процент педагогов с дефицитами приходится на преподавателей химии (71,5%) и математики (70%), в то время как у учителей физики этот показатель составил всего 11,5%. Эти данные стали основанием для целенаправленной разработки дополнительных профессиональных программ (ДПП) и ИОМ.

На основе выявленных дефицитов в декабре 2024 года были разработаны пять программ повышения квалификации, по которым прошли обучение 229 педагогов. В первом квартале 2025 года были разработаны ещё семь программ. Параллельно началась реализация индивидуальных образовательных маршрутов: в декабре к работе приступили 220 педагогов, в феврале – 280, в марте – 300. Такой поэтапный подход позволяет обеспечить качественное сопровождение каждого педагога и избежать перегрузки методической службы.

Важно отметить, что ИОМ – это не просто набор заданий, а комплексная программа, включающая:

- профессиональное общение (участие в вебинарах, мастер-классах);
- индивидуальное консультирование с региональным методистом;
- обмен опытом работа в профессиональных сообществах;
- практико-ориентированные задания, направленные на внедрение

новых методик в собственную практику.

Такой подход позволяет преодолеть ключевую проблему традиционного повышения квалификации – разрыв между обучением и практикой. Как показывает опыт, «эффективность программ повышается при условии их персонализации и практической направленности» [6, с. 115].

Особое значение в обеспечении адресности сопровождения имеет цифровая среда. Цифровая трансформация открывает уникальные возможности

для повышения адресности и эффективности научно-методического сопровождения. В рамках деятельности ЦНППМ активно используется цифровая платформа дистанционного обучения, которая обеспечивает:

- равный доступ ко всем образовательным ресурсам для педагогов из любых, в том числе отдалённых, регионов;
- гибкость обучения, позволяющую преподавателю осваивать материалы в удобное для него время;
- автоматизацию диагностики, обеспечивающую объективность и оперативность выявления недостатков;
- формирование цифровых портфолио педагогов, фиксирующих их профессиональный рост.

Цифровая среда становится не просто инструментом для распространения контента, а полноценной экосистемой для профессионального развития, где педагог может получать поддержку, обмениваться опытом и демонстрировать свои достижения. Это полностью соответствует современным тенденциям, согласно которым «рядом с педагогом должен быть человек, способный помочь в решении возникающих вопросов», независимо от его географического положения [8].

Более того, цифровая платформа позволяет реализовать принцип непрерывности сопровождения. В отличие от традиционных курсов, по окончании которых выдаётся удостоверение, цифровая среда поддерживает педагога на всех этапах андрагогической спирали: от первичной диагностики до ретроспективной рефлексии. Каждый этап сопровождения фиксируется в личном кабинете участника, где сохраняются результаты тестов, выполненные задания, отзывы методиста, записи вебинаров и ссылки на рекомендованные ресурсы. Такой подход создаёт ощущение персонального пространства развития, в котором педагог не чувствует себя «одним из многих», а воспринимает сопровождение как индивидуальный диалог с профессиональным наставником.

Важным преимуществом цифровой среды является её аналитическая функция. Система автоматически собирает данные об активности пользователя: время, затраченное на изучение модуля, количество попыток выполнения заданий, частота обращений за консультациями. Эти показатели позволяют методисту своевременно выявлять трудности, с которыми сталкивается педагог, и оперативно корректировать маршрут обучения – например, предлагать дополнительные разъяснения или упрощать задания.

Таким образом, цифровая платформа становится не пассивным хранилищем контента, а интеллектуальным помощником, способствующим персонализации обучения.

Кроме того, цифровая среда способствует формированию профессиональных сообществ практиков. Через форумы, чаты и совместные проектные площадки педагоги получают возможность не только получать знания от экспертов, но и делиться собственным опытом, обсуждать кейсы, предлагать решения. Такие горизонтальные связи усиливают мотивацию к

развитию и снижают чувство профессиональной изоляции, особенно у педагогов из сельских и малокомплектных школ. В условиях, когда очные методические мероприятия становятся всё менее доступными из-за географических и временных ограничений, цифровые сообщества выступают важнейшим компонентом поддержки профессиональной идентичности.

Наконец, цифровая среда обеспечивает прозрачность и воспроизводимость лучших практик. Успешные индивидуальные образовательные маршруты, эффективные методические разработки, видеозаписи мастер-классов – всё это может быть структурировано, проиндексировано и включено в банк ресурсов, доступный всем участникам системы. Это позволяет не только масштабировать успешный опыт, но и формировать единое методическое пространство региона, в котором каждый педагог, независимо от места работы, имеет равные возможности для роста. В совокупности эти функции делают цифровую платформу не просто техническим инструментом, а стратегическим ресурсом модернизации всей системы научно-методического сопровождения.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что в условиях цифровой трансформации образования традиционные, унифицированные подходы к повышению квалификации педагогов утрачивают свою эффективность. Ключевым условием устойчивого профессионального роста становится индивидуализированное научно-методическое сопровождение, построенное на принципах андрагогики.

Разработанная и апробированная в Донецкой Народной Республике модель, центральным элементом которой является индивидуальный образовательный маршрут, позволяет не только точно выявлять профессиональные дефициты с помощью объективной диагностики, но и целенаправленно их устранять. Интеграция цифровых инструментов в эту модель обеспечивает её масштабируемость, гибкость и непрерывность.

Таким образом, будущее системы повышения квалификации заключается в переходе от эпизодического обучения к созданию персонализированной экосистемы поддержки, в которой каждый педагог становится субъектом своего развития, а научно-методическое сопровождение – надёжным партнёром на этом пути. Только такой подход способен обеспечить подготовку педагогических кадров, готовых к вызовам современной образовательной среды и способных гарантировать высокое качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева А.А., Петрова О.В. Современные подходы к управлению профессиональным развитием педагогических работников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1. – С. 35–42.
2. Бобровникова Е. Р., Фоменко С. Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного педагога // Педагогика и психология образования взрослых. – Екатеринбург, 2014. – С. 49–53.

3. Бурцева Т. С., Колесникова Е. И. Управление персоналом в образовательных организациях: опыт и перспективы // Профессиональное образование. Столица. — 2022. — №4. — С. 34–41.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Л. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. — М.: Юрайт, 2021. — 328 с.
5. Воронцова А. В., Самохвалова А. Г. Подходы к пониманию педагогического сопровождения стратегии развития воспитания в Российской Федерации // Вестник Костромского государственного университета. — Социокинетика. — 2018. — № 2. — С. 6–11.
6. Иванова Н. Н., Сергеева Ю. М. Непрерывное повышение квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 3. — С. 105–118.
7. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 56–58.
8. Кузьмина Н. В. Профессиональная компетентность педагога: сущность, структура, условия формирования // Педагогика. — 2020. — № 5. — С. 12–20.
9. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М. Н. Певзнер [и др.]; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. — 316 с.
10. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3FdZcM> (дата обращения: 05.01.2025).
11. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для вузов. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2022. — 576 с.

УДК 37.013

ORCID 0000-0002-5918-5500

ОНЛАЙН-ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Сипачева Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального педагогического образования
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация, e-mail: esipachevadongu@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется потенциал онлайн-дискуссий в профессиональной подготовке педагогов. Анализируются теоретические аспекты дискуссионной деятельности и технологические особенности организации в цифровой среде. На основе практического опыта Донецкого государственного университета выявлены трудности внедрения и предложены пути их преодоления. Показано, что онлайн-дискуссии способствуют развитию критического мышления, формированию навыков диалога и аргументации. Особое внимание уделяется интеграции традиционных ценностей, что позволяет одновременно решать задачи профессионального становления и ценностного воспитания будущих педагогов.

Ключевые слова: онлайн-дискуссия, педагогическое образование, традиционные ценности, профессиональные компетенции, аргументация, дошкольное образование.

ONLINE DISCUSSION AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES AND
VALUE ORIENTATIONS IN FUTURE TEACHERS

Sipacheva Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Pedagogical Education of FSBEI HE

Donetsk State University, Donetsk, Russian Federation,

e-mail: esipachevadongu@mail.ru

Abstract. The article explores the potential of online discussions in the professional training of teachers. The theoretical aspects of discussion activities and technological features of organization in the digital environment are analyzed. Based on the practical experience of Donetsk State University, implementation challenges are identified and solutions are proposed. The study demonstrates that online discussions contribute to the development of critical thinking, dialogue skills, and argumentation abilities. Particular attention is paid to the integration of traditional values, which enables the simultaneous addressing of both professional development and value-based education of future teachers.

Keywords: online discussion, pedagogical education, traditional values, professional competencies, argumentation, preschool education.

Введение. Современная система высшего педагогического образования находится в процессе активной трансформации, вызванной как цифровизацией всех сфер жизни, так и усилением внимания к ценностно-смысловым основам воспитания. Особую значимость приобретает поиск педагогических технологий и методов, способных одновременно решать задачи профессионального становления и формирования ценностных ориентаций будущих педагогов.

Эффективность образовательного процесса в современных условиях напрямую зависит от внедрения форм обучения, позволяющих моделировать реальные профессиональные ситуации в цифровой среде. Не менее важной представляется задача развития у студентов навыков конструктивного диалога и аргументации, необходимых для работы в поликультурном образовательном пространстве. В этом контексте особую актуальность приобретают интерактивные методы обучения, которые не только передают знания, но и формируют профессиональные умения и личностные качества будущего учителя. Одним из таких методов является дискуссия, которая в онлайн-формате получает дополнительные дидактические возможности.

Цель данной статьи – выявить и охарактеризовать потенциал онлайн-дискуссии в формировании у будущих педагогов навыков организации дискуссионной деятельности на основе традиционных ценностей и компетенций конструктивной аргументации в профессиональном общении.

М.В. Кларин определил учебную дискуссию как «целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причём все – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена» [7, с. 60]. По его мнению, важность учебной дискуссии заключается преимущественно в творческом усвоении знаний и развитии ценностных ориентаций, а не в простом запоминании сведений. Исследователь утверждает, что она раскрывает и усиливает социально-педагогический потенциал образовательного процесса, целенаправленно

формируя социально значимые умения у будущих граждан. На наш взгляд, в контексте современного педагогического образования это положение приобретает особое звучание: онлайн-дискуссия становится инструментом одновременного развития профессиональных компетенций и ценностных ориентаций будущих педагогов. Цифровой формат организации дискуссионной деятельности не только сохраняет все её дидактические преимущества, но и добавляет новые – возможность фиксации и рефлексии процесса обсуждения, развитие цифровой грамотности и формирование навыков конструктивной коммуникации в виртуальной среде.

Развивая эту мысль, известный польский дидакт В. Оконь писал: «Применение метода дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и чётком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии» [10, с. 274]. Это утверждение сохраняет свою актуальность и в современной цифровой образовательной среде, где требования к самостоятельности и академической зрелости студентов только возрастают. Особую значимость эти качества приобретают при подготовке будущих педагогов, которым предстоит не только самим организовывать образовательные дискуссии, но и формировать аналогичные компетенции у своих учеников. Именно онлайн-дискуссии создают условия для развития указанных Оконем качеств через необходимость самостоятельного поиска информации, структурирования аргументов и предметной подготовки в цифровой среде. Современное прочтение этих классических положений мы находим у Т.И. Красновой [9], которая актуализирует значение дискуссионных методов в контексте формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Задача университета – создать среду, где через совместную проектную деятельность студенты учатся работать в команде, мыслить критически и адаптироваться к новым условиям, решая задачи, приближенные к реальности. Педагог подчёркивает, что коллективные усилия не только приводят к более быстрому преодолению интеллектуальных трудностей, но и открывают путь к более осмысленному и глубокому пониманию предмета. По мнению О. Л. Альтшулер-Феррейра [3], в ходе онлайн-дискуссии студенты осваивают эффективное использование временных ресурсов, интернета и инструментов коммуникации. Данное умение, как отмечает исследователь, является неотъемлемым качеством современного высококвалифицированного специалиста.

Практическую реализацию этих теоретических положений предлагает технологический подход, подробно описанный Г. К. Селевко. В его интерпретации дискуссия предстает как целостная технология, имеющая четкую этапность. Конкретизацию данной позиции применительно к онлайн-формату мы находим у А. Г. Алексеенко [1] отмечает, что организация дискуссии в онлайн-формате предполагает четкую последовательность этапов. Первый, организационный этап, заключается в формулировке четкой и актуальной

проблемной ситуации, которая должна вызывать живой интерес у студентов и позволять им компетентно вести обсуждение. Второй, подготовительный этап, включает предъявление преподавателем студентам проблемного кейса, содержащего спорные или провокационные утверждения, чтобы стимулировать активный обмен мнениями. Третий этап – это проведение самой дискуссии на практическом онлайн-занятии с использованием видеоконференц-платформ. Преподаватель выступает модератором: предоставляет слово лидерам группы для презентации позиций и способствует продуктивному развитию спора. Особое внимание необходимо уделять культуре ведения дискуссии: умению точно понимать и излагать позицию оппонента, выявлять точки согласия и разногласия, а также доказывать свою точку зрения убедительными аргументами. На заключительном этапе преподаватель проводит анализ работы: оценивает, насколько глубоко была раскрыта тема, насколько доказательными были аргументы студентов, и отмечает допущенные логические ошибки. Итогом становится обобщающее резюме, в котором преподаватель суммирует высказанные позиции и дает общую оценку проделанной работе.

Однако эффективность реализации любой технологии зависит от учета ее ресурсоемкости. Как справедливо отмечают Е. С. Кошечев и Е. П. Матвеева [8], организация полноценной онлайн-дискуссии представляет собой трудоемкий процесс, требующий значительных усилий от всех участников. Важно не только провести само обсуждение, но и подвести его к содержательному финалу, обобщив выводы и подкрепив их примерами, в том числе из изученных материалов. Такой формат работы мобилизует интеллектуальные способности студентов, что приводит не только к усвоению знаний, но и к формированию личных убеждений и ощущению удовлетворенности от совместного труда. Персонализированный характер обучения позволяет каждому высказать собственную точку зрения. Полученные же результаты преподаватель может в дальнейшем использовать для создания интерактивных учебных тренажеров и чат-ботов, направленных на отработку и закрепление пройденного материала.

Эффективность онлайн-дискуссий находит подтверждение в эмпирических исследованиях. Так, Ю. З. Богданова и Г. К. Чаукурова [4] экспериментально доказали, что «использование онлайн-дискуссий после просмотра видеолекций может улучшить понимание и усвоение материала» [4, с. 221]. Исследования учёных показывают, что совместная работа в виртуальных классах и онлайн-дискуссии стимулируют активное взаимодействие между студентами и преподавателем, способствуя тем самым более глубокому усвоению знаний. Этот эффект достигается за счет того, что в процессе дискуссии происходит активная переработка информации, ее критическое осмысление и интеграция в индивидуальную систему знаний. Особенно ценным представляется потенциал онлайн-дискуссий для формирования профессионального мышления будущих педагогов, поскольку они создают условия для совместного конструирования знаний, развития коммуникативной компетентности и овладения способами организации продуктивного

образовательного диалога в цифровой среде. Рефлексивная составляющая таких дискуссий способствует осознанному усвоению не только предметного содержания, но и методических принципов организации обучения.

Дополнительные аспекты эффективности раскрываются в исследовании Т. А. Ждановой [6], установившей положительную взаимосвязь между сформированностью критического мышления и регулярностью использования цифровых образовательных ресурсов, включая вовлеченность в онлайн-дискуссии. Анализ данных показал статистически значимые различия в уровне развития критического мышления между студентами с различными стилями цифрового обучения. Наивысшие результаты продемонстрировали студенты, использующие в учебном процессе многообразие цифровых инструментов: образовательные платформы, онлайн-курсы и специализированное программное обеспечение.

Важным дополнением к отечественным исследованиям выступает анализ зарубежного опыта, представленный в работе Е. А. Буденковой [5]. Автор, анализируя методику проведения онлайн-дискуссий зарубежными педагогами (А. Маарит, Ф. Марбоути, С. Пунтамбекар, Дж. Спер, А. Френд Вайз, Т. Шелленс, С. Шрир, С. Хмело-Сильвер, Г. Эркенс) предостерегает, что «бессистемное использование ИКТ в образовательном процессе может дискредитировать саму идею компьютерно-опосредованного обучения, поскольку применение любых инноваций при отсутствии какой-либо теоретико-методической основы для этого неизбежно ведёт к ухудшению качества учебного процесса» [5, с. 148]. Это предостережение особенно актуально для педагогического образования, где онлайн-дискуссия должна быть не просто техническим новшеством, а методически выверенным инструментом развития профессиональных компетенций.

Выявленные теоретические положения и проанализированный зарубежный опыт стали основой для практического внедрения онлайн-дискуссий в образовательный процесс. В Институте педагогики Донецкого государственного университета данная форма работы успешно применяется при освоении студентами педагогических специальностей различных дисциплин. Так, во время семинара-практикума «Дискуссия как метод формирования традиционных ценностей» демонстрирует комплексный подход к обучению студентов. Его цель – отработка навыков организации дискуссионной деятельности с опорой на традиционные российские ценности – напрямую соотносится с задачами, обозначенными в Указе Президента РФ №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Перенос проведения дискуссии в онлайн-среду не только не снижает ее эффективности, но и добавляет ряд преимуществ, среди которых асинхронность и рефлексивность. Участники имеют возможность тщательно подготовить свои аргументы, изучить источники, продумать формулировки, что способствует более глубокому осмыслению темы. Важным достоинством является и

документированность процесса. Текстовая или видео-фиксация дискуссии позволяет проводить детальный последующий анализ логики выступлений, качества аргументов и поведения участников. Кроме того, онлайн-формат способствует преодолению коммуникативных барьеров, поскольку стеснительные студенты часто проявляют большую активность в виртуальной среде, чем при очном обсуждении. Студентам для обсуждения был предложен педагогически ёмкий ключевой вопрос дискуссии «Детское одиночество: норма или тревожный сигнал?». Он позволил интегрировать ценностные компоненты, такие как коллективизм и взаимопомощь, в конкретную профессиональную проблему. Ролевая структура, включающая модератора, докладчика, оппонента, психолога и эксперта по традиционным ценностям, моделировала реальную ситуацию взаимодействия в образовательном учреждении.

Содержательные блоки дискуссии были выстроены по принципу восхождения от теории к практике. Концептуальный блок заставлял студентов оперировать философскими и психологическими категориями, проводя границы между одиночеством, изоляцией и уединением, что формирует научный фундамент для последующих суждений. Диагностический блок, ориентированный на практику, потребовал от студентов применения знаний по возрастной психологии и педагогике через вопросы о внешних признаках, причинах и гендерных особенностях одиночества у детей. Практико-ориентированный блок был направлен на выработку конкретных воспитательных стратегий, его вопросы носили проективный характер и развивали профессиональное мышление, побуждая будущих педагогов задуматься о том, как помочь ребенку. Составление ментальной карты «Одиночество: pro et contra» в рамках подведения итогов в онлайн-формате было реализовано с помощью совместной работы на интерактивной доске ВК, что визуализирует противоречивость явления и подводит итог коллективной работе. Таким образом, онлайн-дискуссия на таком содержательном материале становится не просто учебным упражнением, а моделью профессиональной деятельности, где ценностные ориентиры становятся инструментом анализа и решения реальной педагогической проблемы.

Если семинар-практикум фокусировался на содержании и организации дискуссии в целом, то практическая работа, посвященная принципам эффективной дискуссии и технологиям аргументации, была направлена на оттачивание использования данного инструментария будущими педагогами. С учетом наглядно-образного мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста первостепенное значение приобретает принцип наглядности и образности. В онлайн-формате это реализуется через демонстрацию экрана и использование интерактивных презентаций, например, когда обсуждение темы дружбы начинается с просмотра мультфильма с последующим совместным рисованием «Цветка дружбы» на виртуальной доске. Не менее важен принцип эмоциональной безопасности и поддержки, создание доверительной атмосферы, где нет «неправильных» мнений. В онлайн-режиме педагог должен быть

особенно внимателен к эмоциональным реакциям, используя доброжелательный тон и похвалу. Дискуссия для дошкольников должна быть организована в соответствии с принципом игровой вовлеченности, что повышает мотивацию и снимает напряжение, например, в форме «Клуба почемучек». Принцип связи с личным опытом ребенка предполагает, что обсуждение должно отталкиваться от знакомых детям ситуаций, что делает дискуссию живой и личностно значимой.

Для взаимодействия с родителями в формате онлайн-дискуссий продуктивной стратегией является апелляция к авторитету и норме, то есть использование ссылок на федеральные государственные образовательные стандарты и данные возрастной психологии для обоснования своей позиции. Использование «Я-высказывание» в сочетании с «Мы-позицией» позволяет мягко обозначить проблему, не вызывая защитной реакции, и перевести диалог в конструктивное русло совместного поиска решения.

В профессиональной дискуссии с коллегами убедительным оказывается прием сравнительного анализа альтернатив, когда несколько вариантов решения проблемы наглядно сопоставляются с выделением их сильных и слабых сторон. Важным инструментом является и прием возвращения к цели, который позволяет парировать неконструктивную критику и увести дискуссию в русло продуктивного обсуждения, фокусируясь на первоначальных задачах.

Наш опыт показывает, что к существенным трудностям внедрения онлайн-дискуссий в образовательный процесс необходимо отнести: бессистемное использование информационно-коммуникационных технологий, ресурсоемкость процесса организации, психолого-педагогические барьеры, необходимость обеспечения содержательной глубины и рефлексивности обсуждения.

Преодоление первой проблемы лежит в плоскости разработки строгой теоретико-методической основы и создания четко структурированного алгоритма проведения дискуссионных занятий, где каждый этап должен быть обеспечен соответствующими методическими материалами.

Ключом к решению второй проблемы (оптимизации значительных временных и организационных затрат) служит тщательное планирование, включающее подготовку проблемных кейсов заранее, распределение ролей между студентами и разработку четких критериев оценки, что в конечном итоге способствует большей целенаправленности и эффективности учебного взаимодействия.

Особого внимания заслуживает психолого-педагогический аспект, связанный с преодолением коммуникативных барьеров в цифровой среде. Несмотря на то, что онлайн-формат может снижать психологическое напряжение у стеснительных студентов, одновременно возникает риск обезличенности общения. Эффективным решением, на наш взгляд, становится создание специальной доверительной атмосферы через использование доброжелательного тона общения, внедрение элементов геймификации и

обеспечение конструктивной обратной связи, что способствует формированию безопасного образовательного пространства для открытого диалога.

Существенной трудностью представляется обеспечение содержательной глубины и рефлексивности обсуждения. Цифровой формат может провоцировать поверхностность высказываний и фрагментарность дискуссии. Противодействие этой тенденции достигается через внедрение специальных методических приемов, таких как обязательная фаза рефлексии, составление ментальных карт по итогам обсуждения и использование интерактивных досок для визуализации хода мысли, что превращает дискуссию из спонтанного обмена мнениями в целенаправленный учебный диалог с фиксируемым результатом.

Заключение. Таким образом, онлайн-дискуссия выступает как эффективное средство подготовки педагогов, способных организовывать продуктивное образовательное взаимодействие в условиях цифровой трансформации образования. Проведенный анализ позволяет утверждать, что онлайн-дискуссия является мощным многокомпонентным инструментом в подготовке студентов педагогических специальностей. Она решает комплекс задач, включая содержательно-мировоззренческую погружение будущих педагогов в осмысление сложных педагогических явлений через призму традиционных ценностей. Одновременно отрабатываются операционно-технологические навыки организации дискуссионной деятельности с разными возрастными группами и в разных форматах. Наконец, развивается коммуникативно-аргументативная культура профессионального общения, умение строить убедительную и этически выверенную речь.

Интеграция подобных семинаров-практикумов и практических занятий в учебный процесс высшего образования позволяет подготовить педагога, который не только владеет актуальными методиками, но и обладает четкой ценностной ориентацией, способен к конструктивному диалогу и готов к решению сложных профессиональных задач в условиях цифровой образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко А. Г. Онлайн-дискуссии в преподавании экономических дисциплин // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : Сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 11–12 апреля 2023 года / Под редакцией Ф.Е. Удалова, В.В. Бондаренко, В.В. Полукарова. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 3-5.
2. Алфимов Д. В., Сипачева Е.В. Педагогические приемы повышения отклика от обучающихся в ходе проведения интернет-опросов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 100-104.
3. Альтшулер-Феррейра О. Л. Оптимизация процесса обучения аргументации через онлайн-дискуссии // Молодежь и наука. – 2025. – № 6. URL: <https://min.urgau.ru/images/2025/6-2025/9-6-2025.pdf> (дата обращения: 21.09.2025).
4. Богданова Ю. З., Чаукурова Г. К. Исследование эффективности методов обучения в условиях онлайн-образования // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 219-221.

5. Буденкова Е. А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 140-148.
6. Жданова Т. А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования // Управление образованием: теория и практика. – 2024. № 10-1. – С. 73-81.
7. Кларин М. В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная // Школьные технологии. – 2015. – № 1. – С. 59-77.
8. Кощеева Е. С., Матвеева Е. П. Дискуссия в цифровом формате // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Часть 1. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 242-245.
9. Краснова Т. И. Анализ восприятия онлайн дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Т. 19, № 1. – С. 399-409.
10. Оконь В. Введение в общую педагогику. – Москва : Высш. шк., 1990. – 381 с.
11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого государственного
педагогического университета им. В. Шаталова»**

Выпуск № 29

Серия «Педагогика»

Главный редактор: *В. Н. Алфимов*

Технический редактор: *Н. А. Сытник*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен,
названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об
интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Адрес редакции: 284601, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25

E-mail: gum.vestnik@yandex.ru

Сайт журнала: [http://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/5000-
гуманитарный_вестник](http://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/5000-гуманитарный_вестник)

ISSN 3033-6953



Формат А4

Объем 19,64

Подписано к изданию 30.10.2025

Формат 60x84/16. Бумага 80г/м²

Усл.-печ. л. – 12,5. Уч.-изд. л. – 11,5

Усл.-изд. л. – 10,6

Тираж 200 экз. Зак. № 85.

Издательство: Министерство просвещения Российской Федерации;
ФГБОУ ВО «ДГПУ 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