МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М. ШУКШИНА
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ V Международной научно-практической конференции «СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»



Том 1

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА–ЮГРЫ
«СУРГУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М.ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

V Международная научно-практическая конференция

Материалы конференции

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость

Том 1

г. Донецк
25 июня 2026 г.

Донецк
Издательство
ДонГУ
2026

ББК Ч42С568
УДК 37.011.-051:316.3

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 13 от 26 июня 2026 г.)

Редакционная коллегия:

А.В. Белый, И.А. Кудрейко (главный редактор), Чумакова Е.Ю. (отв. секретарь),
В.А. Метусова, Т.С. Ручица, Г.И. Рублёва, А.А. Святенко

Рецензенты:

Скафа Е.И., д-р пед. н, профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Королёв М.Е., д-р пед. н, доцент, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», г. Горловка.

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы V Международной научно-практической конференции (Донецк, 25 июня 2026 г.). – *Том 1* / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 270 с.

Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.

В первый том материалов V Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанный с формированием в общественном пространстве высокой и социальной значимости роли учителя; со становлением профессиональной личности педагога в аспекте компетентностного подхода; с современными тенденциями в образовании, направленными на формирование у обучающихся системы личностных ценностей, профессионально значимых качеств.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области образования и педагогических наук.

ББК Ч42С568УДК
37.011.-051:316.3

© Коллектив авторов, 2026
© ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2026

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С.В., д-р физ.-мат. н., профессор, ректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

Агишева А.А., к. хим. н., доцент кафедры химии и химической технологии Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова (г. Актобе, Казахстан).

Ахаян А.А., д-р пед. н., профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий, (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Ашуба А.Е., к. филол. н., директор Абхазского института гуманитарных исследований им. Д. И. Гулиа Академии наук Абхазии (АНА), член-корреспондент Адыгской международной академии наук, заведующий кафедрой «Абхазоведения» Абхазского государственного университета (г. Сухуми, Абхазия).

Бекоева И.Д., к. филол. н., доцент кафедры английского языка, декан факультета русской филологии, международной журналистики и иностранных языков, начальник отдела по науке Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова, (г. Цхинвал, Республика Южная Осетия).

Вайндорф-Сысоева М.Е., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, РФ).

Гаврутенко Т.В., к. пед. н., директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

Гронский А.Д., к. ист. н., доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований Филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Минск Республика Беларусь).

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Кирьякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Колыванова Л.А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Красильникова И.Н., к. пед. н., доцент, доцент кафедры географии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков, РФ).

Кривошапова Н.В., к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета директор Многопрофильного центра исследований и консультаций ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко», (г. Тирасполь Приднестровская Молдавская Республика).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Неволина В.В., д-р пед. н, доцент кафедры философии

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Манузина Е.Б., к. пед. н., заведующий кафедрой педагогики и психологии, руководитель ФЦНМС ПР Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., доцент, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, директор Института профессионального образования коренных народов Югры Сургутского государственного университета (г. Сургут, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета (г. Бийск, РФ).

Пастухова Л.С., д-р пед. наук, профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва, РФ).

Плеханова О.Е., к. пед. н., профессор, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Научно-учебного Музея Землеведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г Москва, РФ).

Прохоров Д.И., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой управления и экономики образования, ГУО «Минский городской институт развития образования» (г. Минск, Республика Беларусь).

Ротерс Т.Т., д-р. пед н., профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР).

Серёжникова Р.К., д-р. пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Супрун В.И., д-р филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тарасова О.В., д-р пед. н., профессор, директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел, РФ).

Тесленко А.Н., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры социально-психологических дисциплин АО «Университет КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева» (г. Нур-Султан, Казахстан).

Тагильцева Н.Г., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург РФ).

Файзуллина Л.Р., к. пед. н., доцент, декан педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Чеботарева И.В., д-р пед. н., доцент заведующий кафедрой дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Чичканова И.Н., к. пед. н., заведующий кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Чжан Тинтин, к. пед. наук, PhD, доцент Чанчуньского гуманитарного университета (КНР).

Секция 1.
Социальная значимость роли учителя в современном обществе

УДК 373.3

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бондарь Екатерина Александровна
ГБОУ «Школа № 30 городского округа Енакиево»,
г. Енакиево, ДНР, РФ
yekaterina.bondar.2003@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль учителя начальных классов в формировании лексической грамотности младших школьников в условиях ФГОС НОО. Раскрываются основные функции педагога: диагностическая, организационно-проектировочная, мотивационная, содержательно-технологическая и рефлексивно-оценочная. Обоснована эффективность дидактических игр, предложены методические рекомендации для учителя по развитию словарного запаса. Сделан вывод, что роль педагога в данном процессе является системообразующей и требует владения современными методиками, а также способности создавать развивающую речевую среду на уроке и во внеурочной деятельности. Социальная значимость роли учителя заключается в закладке фундамента речевой культуры будущего гражданина.
Ключевые слова: лексическая грамотность, роль учителя, младшие школьники, дидактические игры, ФГОС НОО.

Введение. Современное образование ориентировано на развитие личности учащегося, способной к саморазвитию, осмысленному овладению знаниями и успешной социализации. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий и речевой компетенции младших школьников. Лексическая грамотность, под которой понимают осознанное оперирование словарным запасом, понимание смысловых оттенков слов и умение корректно употреблять их в разных коммуникативных ситуациях, становится одной из главных составляющих речевого развития [10].

К.Д. Ушинский отмечал, что ребёнок, не приученный вникать в значение слов, смутно понимающий или вовсе не осознающий их подлинный смысл и не научившийся свободно пользоваться ими в устной и письменной речи, неизменно будет испытывать трудности при изучении любых других дисциплин [8, с. 205]. Эта классическая идея сохраняет

свою актуальность и сегодня, поскольку именно в начальной школе закладывается фундамент речевой культуры, от которого зависит успешность обучения по всем учебным дисциплинам.

Федеральная рабочая программа по русскому языку утверждает равнозначность изучения устройства языка и совершенствования речи, подчёркивая, что язык выступает не просто как совокупность правил, а как «средство познания действительности» и «основа всего процесса обучения» [9, с. 4-5]. В этом контексте формирование лексической грамотности становится приоритетным направлением деятельности учителя начальных классов.

Проблема исследования заключается в противоречии между требованием ФГОС НОО к высокому уровню лексической грамотности младших школьников и недостаточной разработанностью системного подхода педагога в повседневной практике. Цель настоящей статьи – определить и обосновать роль учителя в развитии лексической грамотности младших школьников, а также выявить эффективные педагогические средства, способствующие достижению данной цели в условиях реализации ФГОС.

Основная часть. Формирование лексической грамотности – сложный и высокоструктурированный процесс, в котором ключевая фигура принадлежит учителю начальных классов. Именно от его профессиональной компетентности, методической грамотности и личностного отношения к проблеме зависит успешность овладения учащимися лексическими нормами родного языка.

Как подчеркивает Т.И. Зиновьева, что именно учитель, его старания и мастерство остаются главным стержнем обучения и определяют его конечную результативность [5, с. 16]. Следовательно, от методической грамотности педагога, направленности его усилий и способности выстроить эффективную дидактическую работу зависит конечный результат обучения.

Роль учителя в формировании лексической грамотности младших школьников не ограничивается традиционной передачей знаний о значениях слов. Она значительно шире и включает несколько взаимосвязанных функций.

Первая функция – диагностическая. Прежде чем начинать целенаправленную работу по обогащению словарного запаса, учитель должен оценить актуальный уровень лексической грамотности каждого ученика. Как указывает Е.В. Николаева, личный словарь младшего школьника — это система знаний о словах, их значениях и правилах использования, а его ключевые особенности таковы: «меньший объём по сравнению со словарём взрослого; многие многозначные слова представлены в сознании младшего школьника только в одном из значений; понятие в сознании ребёнка ещё не до конца сформировано» [6, с. 2]. Для

этого учитель должен использовать специальные диагностические методики: словарные тесты, задания на подбор синонимов, антонимов, многозначных слов, анализировать речевые ошибки в устных и письменных работах.

Вторая функция – организационно-проектировочная. Учитель проектирует содержание и формы работы по формированию лексической грамотности, интегрируя их в уроки русского языка, литературного чтения, окружающего мира, а также во внеурочную деятельность. Как отмечает О.А. Захарченко, при обогащении словаря младших школьников крайне важно налаживать межпредметные связи (например, между уроками литературного чтения и русского языка, литературного чтения и изобразительного искусства) [2, с. 131]. Эффективность речевого развития значительно повышается при использовании системного подхода.

Третья функция – мотивационная. Без внутреннего интереса ребенка, к слову, к его значению и оттенкам даже самые продуманные методики не принесут желаемого результата. Учитель создает мотивирующую речевую среду, в которой новое слово становится не объектом заучивания, а средством решения интересной задачи. Как указывает Н.С. Корж, к основным требованиям речи относятся: правильность, логичность, содержательность, владение языковыми механизмами, выразительность, точность [3, с. 59]. Эмоционально окрашенная, живая речь учителя служит образцом для подражания.

Четвертая функция – содержательно-технологическая. Она связана с выбором и реализацией конкретных методов и приемов работы над лексикой. Традиционные методы (объяснение значения слова через толкование, показ предмета, подбор синонима) остаются важными, но их эффективность возрастает при сочетании с активными, игровыми технологиями. Именно здесь ведущая роль отводится дидактическим играм.

Как отмечает А.С. Манучарян, «цель дидактических игр и игровых форм – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным и плавным» [4, с. 157]. Игровой формат помогает младшим школьникам легче усваивать лексические нормы, расширять словарный запас, применять слова в разных контекстах и развивать коммуникативные умения. В контексте формирования лексической грамотности дидактическая игра решает двойную задачу: обучающую (скрытую для ребёнка) и игровую (заданную правилами).

А.И. Соловьёва и Л.Х. Тургинекова считают, что игровые приёмы на уроках русского языка усиливают учебную мотивацию учеников, помогают развитию познавательного интереса, а также осознанному освоению учебного материала [7, с. 45]. Дидактические игры превращают пассивный словарный запас в активный, адаптируя учащихся к условиям реальной коммуникации.

Пятая функция – рефлексивно-оценочная. Учитель организует обсуждение того, что нового о словах узнали дети, какие слова стали понятнее, какие задания вызвали трудности. Важно, чтобы оценка была не только со стороны учителя, но и взаимооценка, самооценка. Младшие школьники могут вести «Словарик успехов», куда записывают новые слова, которые они научились правильно использовать.

Для успешного выполнения всех перечисленных функций учитель должен учитывать психолого-физиологические особенности младших школьников. Как подчеркивает Т.В. Верухина, младший школьный возраст – это «вершина детства», когда ребёнок обретает новый статус учащегося, новую ведущую деятельность. Социальные границы расширяются. Перемены происходят не только во внешности, они затрагивают мышление, интересы и весь образ жизни [1, с. 15].

Так, на каждом занятии педагог выступает не просто как источник информации, но и как организатор активной речемыслительной деятельности. Для успешного формирования лексической грамотности учителю необходимо включать на каждом уроке «лексический тренинг» (работа с синонимами, антонимами, фразеологизмами); использовать приём «словесное рисование», когда дети подбирают точные слова для описания предмета или явления; вводить правило «одного нового слова» (каждый урок – одно новое слово для активного употребления во всех видах речи); систематически применять этимологический анализ для осознания смысловой структуры слова; создавать ситуации естественной коммуникации (диалоги, работа в парах, небольшие дискуссии), где новое слово должно быть использовано практически. Кроме того, учитель должен демонстрировать образцы грамотной речи, корректировать ошибки тактично и поощрять любые попытки учеников использовать обогащённую лексику. Только при таком комплексном подходе роль педагога становится действительно направляющей и развивающей.

Заключение. Формирование лексической грамотности младших школьников является приоритетной задачей начального образования в условиях реализации ФГОС НОО, поскольку от уровня развития словарного запаса зависит успешность обучения по всем предметам и социализация ребенка в целом. Речевая культура представляет собой неотъемлемую часть общекультурного развития личности младшего школьника.

Роль учителя в этом процессе является системообразующей и многогранной. Она включает диагностическую, организационно-проектировочную, мотивационную, содержательно-технологическую и рефлексивно-оценочную функции. Каждая из них требует от педагога специальных знаний, умений и личностных качеств. Как подчеркивалось выше, именно педагог, его усилия и профессионализм остаются стержнем процесса обучения.

Дидактические игры выступают одним из наиболее эффективных средств формирования лексической грамотности младших школьников. Они обеспечивают высокую мотивацию, снимают психологические барьеры, позволяют многократно и в разных контекстах использовать новые слова, способствуют развитию языковой интуиции. Игровая форма позволяет младшим школьникам легче усваивать лексические нормы, расширять словарный запас, использовать слова в различных контекстах, развивать коммуникативные навыки. Эффективность дидактических игр напрямую зависит от профессиональной позиции учителя: он не является внешним контролером, а становится участником игры, создателем игровой среды.

Для успешного выполнения своей роли учитель нуждается в системной методической подготовке, особенно в части овладения современными технологиями. Успешность процесса формирования лексической грамотности зависит от творчества, фантазии и профессионализма педагога.

Таким образом, социальная значимость роли учителя в развитии лексической грамотности учащихся начальной школы заключается в том, что именно педагог закладывает фундамент речевой культуры будущего гражданина, его способности точно, выразительно и уместно выражать свои мысли – способности, необходимой для успешной учебной, профессиональной и личной коммуникации на протяжении всей жизни. Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский, привычка вникать в смысл слова и свободно распоряжаться им в речи определяет успешность изучения любого предмета [8]. Формирование этой привычки – важнейшая социальная миссия современного учителя начальных классов.

Список литературы

1. Верухина Т.В. Особенности младших школьников: о чём стоит знать каждому родителю / Т.В. Верухина // Интервью с психологом. – 2023. – №7. – С.14–25.
2. Захарченко О.А. Обогащение лексического запаса младших школьников на уроках русского языка на основе использования лингвистических словарей / О.А. Захарченко // Новые горизонты русистики. – 2022. – № 17. – С. 130–136.
3. Корж Н.С. Лексическая работа на уроках русского языка как средство развития точности речи младших школьников / Н.С. Корж, Ю.В. Облиндер, В.Г. Янгулова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2023. – № 3(84). – С. 56–59.
4. Манучарян А.С. Особенности использования дидактической игры в процессе обучения русскому языку / А.С. Манучарян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 1-4(76). – С. 157–159.
5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / под редакцией Т.И. Зиновьевой. – Москва: Юрайт, 2026. – 468 с.
6. Николаева Е.В. Развитие лексикона младшего школьника / Е.В. Николаева. – 2012. – URL: https://nsportal.ru (дата обращения: 23.05.2026).

7. Соловьёва А.И. Использование игровых приемов как условие формирования лексической грамотности у младших школьников на уроках русского языка / А.И. Соловьева, Л.Х. Тургинекова // Publishing house Sreda. – 2021. – №13. – С. 45–59.
8. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2024. – 258 с.
9. Федеральная рабочая программа начального общего образования учебного курса «Русский язык» 1-4 классов. – 2025. – URL: https://edsoo.ru (дата обращения: 22.05.2026).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 2022.

УДК 373.1

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Булгакова Алевтина Геннадьевна, Матюхина Ирина Николаевна, Семченкова Елена Александровна
ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»,
г. Белгород, Белгородская область, РФ
bulgakova_ag@beliro.ru

Аннотация. В статье освещена роль учителя в современном обществе, а также какие изменения она претерпевает под влиянием глобализации, цифровой трансформации и новых подходов к образовательной деятельности. Рассматриваются основные функции учителя в формировании у учеников духовно-нравственных, патриотических, социальных и культурных ценностей. Акцентируется внимание на значимости профессии учителя, что является залогом качественного образования и устойчивого развития общества.
Ключевые слова: учитель, современное общество, образование, образовательный процесс, ученики.

Введение. За последние десять лет формы и методы образовательной деятельности значительно изменились. Развитие цифровых технологий и использование искусственного интеллекта диктуют новые правила организации и проведения обучения. В условиях быстроменяющейся реальности учителю приходиться пересматривать привычные классические практики обучения, приспосабливаясь к новым веяниям цифровой трансформации образовательного процесса. Так как именно учитель играем значимую роль в развитии молодого поколения. Учитель не только делится знаниями по какой-либо дисциплине, но и проводит наставническую и воспитательную работу с учениками. Благодаря учителю у школьников еще в детском возрасте формируются и откладываются духовно-нравственные, социальные и культурные ценности.

Несмотря на высокую социальную роль, учитель, осуществляя свою деятельность сталкивается с рядом проблем: рост нагрузки непропорционально увеличению оплаты труда, сложности с освоением новых технологий, в результате чего большая часть специалистов нуждается в поддержке и помощи в адаптации к новым условиях работы в образовательной среде.

Следовательно, для эффективного решения указанных проблем требуется переоценка и переосмысление социального статуса педагога. Цель данной статьи направлена на изучение роли современного учителя в жизни общества, выявление актуальных профессиональных проблем и формирование практических направлений совершенствования для их минимизации.

Основная часть. В настоящее время с развитием информационных технологий и глобализацией образовательного процесса меняется и функционал деятельности учителя. На сегодняшний день в профессиональную деятельность учителя входит не только формирование знаний по изучаемой дисциплине, но и психологическая поддержка, проектирование индивидуальных маршрутов обучения для учеников, испытывающих определенные дефициты и трудности (таблица 1).

Таблица 1 – Ключевые изменения в нормативной базе, закрепившие новые обязанности учителей

Нормативный документ	Изменения обязательств
Профстандарт 01.001 (актуализирован в 2022 г.) [2]	• Введены требования к цифровым компетенциям учителя: навыки использования в работе электронных журналов, образовательных цифровых платформ, мультимедийных образовательных ресурсов; • добавлены функции: – психолого-педагогическое сопровождение учащихся, создание благоприятного школьного климата на уроке; – индивидуализация процесса обучения; – разработка индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с трудностями. Классное руководство: • мониторинг психологического состояния учеников, прописано применение мер по профилактике буллинга и правонарушений. Новая роль учителя: • обязанности учителя дополнены функциями наставника для молодых педагогов.
Письмо Министерства просвещения России от 25 апреля 2023 г. № 06-795 «О введении должности советника по воспитанию в	Введена новая должность советника по воспитанию.

профессиональных образовательных организациях» [1]	
Обновленные ФГОС (2021–2025 гг.)	• Акцент на гибкие навыки, метапредметные результаты: коммуникация, критическое мышление и др.; • развитие функциональной грамотности; • обязательное участие во внеурочной деятельности: организация конкурсов, тематических мероприятий.

В актуализированном Профстандарте и разъяснительных материалах Минпросвещения России, приуроченных к введению ФГОС для обучения детей с ОВЗ зафиксированы ключевые направления педагогической деятельности в сфере инклюзии. К ним относятся: формирование индивидуальных программ обучения, кураторство учеников с особыми учебными затруднениями и координация образовательного процесса с привлечением коррекционных специалистов (психологов, социальных педагогов, логопедов, дефектологов). Педагоги обязаны обеспечивать полноценную адаптацию учеников с ОВЗ в образовательную среду, что предполагает также ведение специализированного документооборота и фиксацию результатов коррекционной работы.

На сегодняшний день в Белгородской области 7036 детей с ОВЗ обучаются в общеобразовательных организациях (рисунок 1).

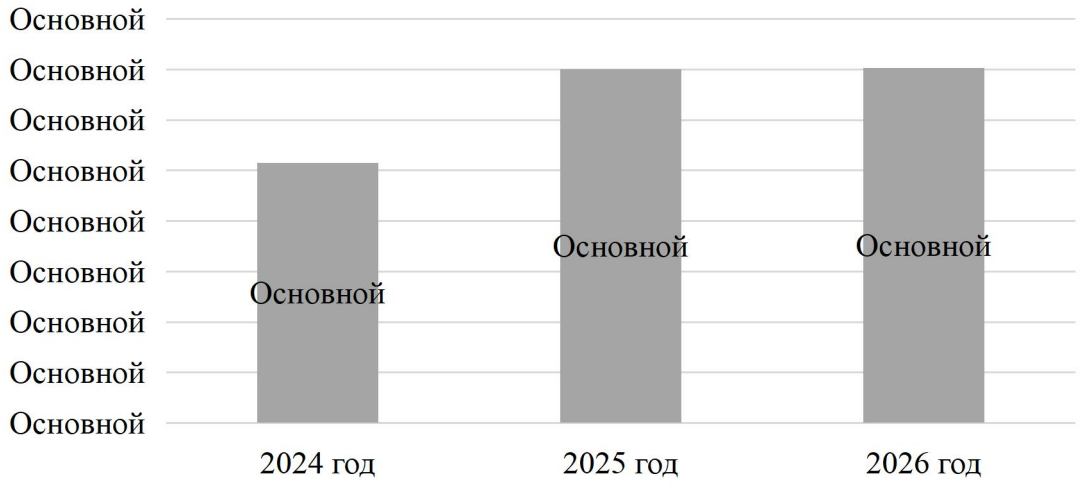


Рисунок 1 – Количество детей с ОВЗ в Белгородской области, обучающихся в общеобразовательных организациях

Для обучения детей с ОВЗ в регионе создано 105 специальных коррекционных классов, 115 отдельных классов для детей с умственной отсталостью. В Белгородской области внедряются инновационные модели сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) – модель «Ресурсный класс/ресурсная группа». Помимо учителей, детей с

ОВЗ сопровождают следующие специалисты: педагоги психологи (1252 человека), учителя-логопеды (1205), учителя-дефектологи (672 человека), социальные педагоги (705 человек), тьюторы (854 человека). Данные педагогические работники организуют и обеспечивают учебную деятельность ребенка, помогая ему не только получать образование, но и адаптироваться в обществе.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать выводы, что новые функции в деятельности учителя являются достаточно значимыми, так как направлены на создание благоприятный условий для учащихся, которые будут способствовать успешному обучению, развитию и социализации детей [4, с. 16].

Помимо этого, в обязанности учителя теперь входит наставническая функция. В рамках данной функции учитель должен осуществлять деятельность по поддержке молодых специалистов, в рамках которой: помощь в подготовке учебных планов проведения занятий, особенно в организации первых учебных часов; оформлении школьной документации; посещение занятий для обмена опытом; проведение стажировок внутри образовательной организации; а также консультирование при возникновении сложных или нестандартных ситуаций в образовательном процессе.

Чтобы проводить данные виды деятельности учитель должен обладать определенными навыками и компетенциями. Для этого ему необходимо пройти курсы повышения квалификации для наставников. ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования» разработал две дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для педагогических работников в области наставничества:

– Моделирование деятельности учителя-наставника в общеобразовательной организации (ролевая модель «опытный педагог – молодой специалист»);

– Наставничество как инструмент реализации непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

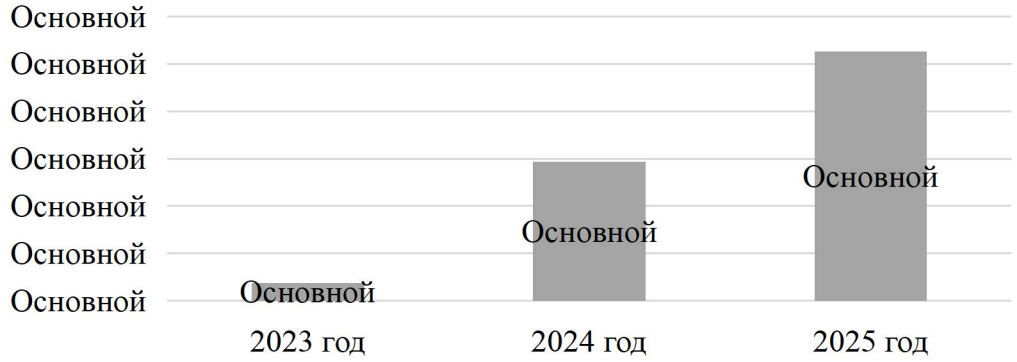


Рисунок 2 – Динамика обученных педагогов по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации для наставников в ОГАОУ ДПО «БелИРО» за 2023-2025 гг., чел.

За последние три года обучение прошли 1713 педагогов Белгородской области (рисунок 2). Из рисунка 2 видно, что количество обученных учителей ежегодно увеличивается, это говорит об актуальности и востребованности данных курсов повышения квалификации.

Помимо дополнительных функций, включенных в деятельность учителей, в их обязанности в первую очередь входит обучение учащихся. Качество и результативность данного процесса можно оценить по результатам Единого государственного экзамена (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты среднего тестового балла по Единому государственному экзамену за 2024-2025гг.

Год	Англ. яз.	Математика	Литература	Физика	Химия	Информатика	История	Обществознание	Биология	Русский яз.	География
2024	Россия										
	65,4	62,6	60,1	63,2	56,6	54,5	57,2	55,1	54,1	63,9	56,1
	Белгородская область										
	65,0	64,6	61,2	64,3	59,4	56,0	60,3	59,0	57,3	67,7	58,8
2025	Россия										
	64,1	62,1	62,0	61,8	58,2	55,9	55,9	53,6	54,5	60,7	54,9
	Белгородская область										
	68,5	66,8	65,5	65,0	64,2	63,2	61,0	59,9	59,1	65,9	57,8

Анализируя данные таблицы 2 можно сделать вывод, что за последние два года результаты среднего тестового балла по ЕГЭ по всем предметам в Белгородской области выше общероссийских значений. Это говорит о высоком педагогическом мастерстве учителей региона, и о эффективности построения и реализации ими образовательного процесса. Также об этом свидетельствует количество учеников, получивших по итогам ЕГЭ 100 и 200 баллов (рисунок 3).



Рисунок 3 – Результаты единого государственного экзамена в Белгородской области за 2023-2025 гг.

Таким образом, можно сделать вывод, что учитель играет огромную роль в жизни молодого поколения. На сегодняшний момент деятельность педагога в общеобразовательной организации выходи далеко за рамки образовательного процесса, она аккумулирует в себе формирование у учеников духовно-нравственных и мировоззренческих ценностей,

воспитывает гражданско-патриотическую позицию молодого поколения и помогает ему адаптироваться в современном обществе. Учитель выступает в качестве примера для учеников и закладывает в них такие фундаментальные качества как: добросовестность, дисциплинированность, ответственность, преданность своей стране и ее интересам.

Несмотря на высокую значимость профессии учителя, в своей деятельности педагоги сталкиваются с рядом проблем, которые негативно сказываются на их профессиональной эффективности и снижают качество их жизни. Одной из таких проблем является снижение престижа профессии учителя. Это связано с рядом факторов, таких как: невысокая заработная плата, незначительное количеств программ государственной и социальной поддержки, а также негативным отношением к данной профессии на каналах СМИ и в социальных сетях [3, с. 22].

Еще одной проблемой в деятельности учителя является большой объем нагрузки, которая на него ложится, в том числе обременение педагогов внеучебной работой: планированием и подготовкой к занятиям, проверкой работ учеников, ведением электронного документооборота и выполнением распоряжений управляющего персонала. В результате такой загруженности у учителя не остается времени для полноценного отдыха и саморазвития. Ситуация усугубляется дефицитом актуальных методических пособий и учебной литературы, современного оборудования как для проведения занятий, так и для внеуровной работы, недостаточным уровнем финансирования обучения педагогов и повышения их профессиональных компетенций. Все вышесказанное приводит к выгоранию личности учителя и снижение эффективности образовательного процесса.

Для решения этих проблем необходимо разработать комплексный подход мероприятий, направленный на повышение престижа данной профессии, провести радикальную оптимизацию нагрузки педагогов, пересмотреть оплату труда, снизить бюрократическую нагрузку учителей. Также важным аспектом является обеспечение учителей условиями для непрерывного совершенствования профессиональных компетенций как на региональном уровне, так и в передовых институтах страны. Необходимо снабдить образовательные организации новым современным материально-техническим оборудованием и актуальными дидактическими материалами, для обеспечения эффективной и комфортной рабочей среды педагогов. Большое значение играет разработка и внедрение государственных программ поддержки педагогических работников, особенно молодых специалистов. Важно формирование у общества понимания высокой роли и ценности деятельности учителя.

Заключение. Результаты проведенного исследования раскрывают важность и значимость роли учителя в современном обществе. Именно учитель не только делится с молодым поколением своими знаниями, но и

вносит большой вклад в формирование у учеников основных жизненно важных ценностей, навыков и ориентиров, помогая выбрать им то направление в своем развитии, которое будет наиболее оптимальным и эффективным несмотря на сложные жизненные ситуации.

В своей деятельности учитель сталкивается с рядом проблем, таких как: высокая загруженность, несоизмеримо низкая в сравнении с объемом работы оплата труда, снижение популярности данной профессии среди молодого поколения, необходимость освоения информационных технологий. Таким образом, можно сделать вывод, что современному учителю необходимо идти в ногу со временем, постоянно совершенствуя свои знания и навыки, внедряя информационные технологии в образовательный процесс, повышая тем самым его эффективность.

Список литературы

1. О введении должности советника по воспитанию в профессиональных образовательных организациях: письмо Министерства просвещения России от 25 апреля 2023 г. № 06-795 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406922916 /?ysclid=mpk2s0iihm439570017. – (дата обращения 15.05.2026).
2. Профстандарт 01.001 Педагог (актуализирован в 2022 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html?ysclid=mr8wck49x739939126
3. Дворянкина, И. В. Социальная значимость роли учителя в современном обществе / И. В. Дворянкина // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Донецк, 2025. – С. 20-25.
4. Джитава, Л. П. Трансформация роли учителя в образовательном процессе: что нас ждет в будущем? / Л. П. Джитава // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Астрахань, 2025. – С. 15-18.

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ТРЕНЕРА-ПЕДАГОГА: ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРОВ ВНЕШКОЛЬНОГО СПОРТА

Витковская София Владимировна
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, РФ
www.persikova.sofi@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается важность воспитательной функции тренера в системе внешкольного спорта и её социальное значение. Анализируются противоречия между стремлением современного спорта к высоким результатам и необходимостью воспитания нравственных качеств у юных спортсменов. Представлены итоги изучения текущей практики методического сопровождения воспитательной работы тренеров. Цель экспериментального исследования заключается в создании и проверке модели методического сопровождения, способствующей формированию нравственных качеств у воспитанников центров развития внешкольного спорта.
Ключевые слова: тренер-педагог, нравственное воспитание, социальная значимость, методическое сопровождение, внешкольный спорт.

Введение. В контексте современной цифровой и социальной трансформации нравственных ориентиров в российском обществе, институт образования продолжает играть ключевую роль в процессе социализации и воспитания подрастающего поколения. Вместе с этим, из-за стремительного технологического прогресса и смены ценностей, возрастает и значимость альтернативного воспитательного окружения. Одним из таких как раз является сфера физической культуры и спорта. Она благодаря своей интегративной природе, способствует формированию не только физических, но и морально-волевых качеств личности. Спорт выполняет важную социальную функцию — он воспитывает человека, личность, патриота [1]. Однако, как отмечают исследователи и практики, в детско-юношеском спорте наблюдается дисбаланс: зачастую приоритет отдается достижению высокого спортивного результата в ущерб духовно-нравственному развитию юного спортсмена [3, с. 428].

Ключевую роль в этом процессе играет тренер. Из-за специфического характера спортивных отношений он становится для ребенка не только инструктором по физической подготовке, но и наставником, часто обладающим большим влиянием, чем школьный учитель или даже родители [6]. Слова тренера иногда оказываются более весомыми, чем слова родителей [4]. В связи с этим особое значение приобретает вопрос методического сопровождения деятельности тренеров, сфокусированного на целенаправленное формирование и развитие моральных и нравственных качеств у подопечных. Цель данной статьи –

представить программу экспериментального исследования, ориентированного на создание и проверку модели такого сопровождения.

Основная часть. Валерий Газзаев, комментируя предложение приравнять тренеров к педагогическим работникам, отметил, что тренер выполняет функции воспитателя и учителя, особенно для юных спортсменов, которые только начинают заниматься в спортивных школах. Для них тренер — как второй отец [2]. Эту идею также поддерживает законодательство, она находит отражение и в нормативной базе: Министерством спорта подготовлен законопроект о наделении спортивных тренеров статусом педагогических работников, что повышает их ответственность и статус [2; 8].

Какова социальная роль тренера в спортивной среде? Прежде всего, спорт играет важную роль в социализации. В команде развиваются навыки совместной работы, взаимопомощи и ответственности. Тренер также передает базовые национальные ценности: любовь к Родине, уважение к труду, честность, справедливость [5; 9]. Кроме того, для детей из неблагополучных семей или «трудных» подростков тренер и спортивная секция часто становится единственным безопасным пространством, где корректируется поведение и формируется позитивный жизненный путь. Гамлет Тибилов, директор Школы высшего спортивного мастерства, верно отметил: «Главное – ваше поведение, а потом спорт» [4]. Однако достижение этой важной социальной цели сталкивается с рядом трудностей, прежде всего, методического характера.

При изучении научных публикаций и практического опыта работы детских спортивных учреждений становится понятно, что существует важная проблема. С одной стороны, тренеры должны

способствовать развитию у детей высоких моральных качеств. Однако, с другой стороны, существует недостаток знаний и умений у тренерского состава в области педагогической этики и психологии детского развития. Из-за этого тренеры не всегда могут эффективно обучать детей принципам честности, доброты и ответственности во время тренировок.

Актуальность исследования также обусловлена тем, что, как показывают исследования, преподавателям физической культуры и тренерам наиболее трудно овладеть профессиональными умениями, связанными с решением воспитательных задач [9]. Часто воспитательная работа ведется фрагментарно, «от случая к случаю», а не на системной основе [3; 6].

Объект исследования: процесс формирования нравственных качеств воспитанников Центра развития внешкольного спорта. Предмет исследования: методическое сопровождение деятельности тренеров по формированию нравственных качеств воспитанников. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что целенаправленное формирование

нравственных качеств юных спортсменов (дисциплинированности, ответственности, коллективизма, честности, уважения к сопернику) будет более эффективным, если разработать и внедрить модель методического сопровождения деятельности тренеров, включающую: диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности нравственных качеств, программу повышения квалификации тренеров в области воспитательной работы, а также методические рекомендации по интеграции воспитательных задач в структуру тренировочного занятия.

Методологическую основу исследования составляют: культурно-историческая теория Л.С. Выготского (идея социальной ситуации развития), концепция личностно-ориентированного подхода в образовании, а также труды в области спортивной педагогики и психологии, раскрывающие воспитательный потенциал спорта [3; 6; 10]. На начальном этапе исследования нами использовались методы анализа научно-методической литературы, педагогического наблюдения, анкетирования тренеров и воспитанников.

Педагогический эксперимент планируется провести в три этапа.

1. Констатирующий этап: изучение состояния воспитательной работы в Центре, выявление уровня сформированности нравственных качеств у воспитанников (с использованием методов

экспертных оценок и анкетирования) и уровня готовности тренеров к ее осуществлению.

2. Формирующий этап: разработка и апробация модели методического сопровождения, включающей: тематические педагогические советы, мастер-классы, разработку «воспитательных минуток» в структуру тренировок, внедрение системы коллективных творческих дел [7].

3. Контрольный этап: повторная диагностика уровня сформированности нравственных качеств, анализ динамики, оценка эффективности разработанной модели.

Заключение. Таким образом, социальная роль тренера-педагога в современном обществе выходит за рамки передачи знаний и умений. Она включает в себя сложную задачу воспитания личности и формирования её нравственных качеств. В контексте внешкольного спорта эта роль становится особенно значимой из-за высокого уровня доверия и уважения к наставнику. Разработанная программа экспериментального исследования направлена на выявление текущего состояния воспитательной работы в спортивных центрах и на разработку эффективных методов поддержки тренеров. Практическая ценность исследования заключается в создании готового для применения методического комплекса, который может быть использован тренерами-преподавателями в различных видах спорта. Перспективы дальнейших исследований включают адаптацию этой модели для разных возрастных групп и спортивных специализаций.

Список литературы

1. Ковальчук, С. М. Спорт выполняет важную социальную функцию – воспитывает Человека [Электронный ресурс] / С. М. Ковальчук // Министерство спорта и туризма Республики Беларусь. – 2022. – URL: https://www.mst.gov.by (дата обращения: 15.04.2026).
2. Приравнивание тренеров к педагогам повысит их ответственность, считает Газзаев [Электронный ресурс] // Парламентская газета. – 2020. – URL: https://www.pnp.ru/social/priravnivanie-trenerov-k-pedagogam-povysit-ikh-otvetstvennost-schitaet-gazzaev.html (дата обращения: 15.04.2026).
3. Бородин, Е. А. Программа духовно-нравственного развития и воспитания юных спортсменов МБОУДО ДЮСШ Целинского района Ростовской области / Е. А. Бородин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 19 (309). – С. 428-433.
4. Начальник инспекции по делам несовершеннолетних и представители спорта обсудили морально-нравственное воспитание подрастающего поколения [Электронный ресурс] // МВД Республики Южная Осетия. – 2023. – URL: https://mvdruo.ru (дата обращения: 15.04.2026).
5. Воспитательная работа тренера-педагога [Электронный ресурс] / Инфоурок. – 2018. – URL: https://infourok.ru (дата обращения: 15.04.2026).
6. Симакова, Т. Ф. Развитие волевых качеств детей в процессе духовно-нравственного становления личности / Т. Ф. Симакова. – Текст : непосредственный // Электронный научно-методический журнал Казанского образовательного портала. – 2021. – № 24.
7. Синюк, А. С. Воспитательная роль тренера [Электронный ресурс] / А. С. Синюк // Инфоурок. – 2024. – URL: https://infourok.ru (дата обращения: 15.04.2026).
8. Газзаев, В. Приравнивание тренеров к педагогам повысит их ответственность [Электронный ресурс] / В. Газзаев // Справедливая Россия. – 2020. – URL: https://www.spravedlivo.ru (дата обращения: 15.04.2026).
9. Магомедов, М. Г. Место и направленность методов нравственного воспитания на занятиях по физической культуре и спорту / М. Г. Магомедов, А. А. Самурханова, З. М. Мусаева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2026. – № 14 (617). – С. 341-344.
10. Якимов, А. М. О культуре детского тренера / А. М. Якимов. – Текст : непосредственный // Физическая культура в школе. – 2000. – № 4. – С. 28-32.

УДК 37.013:79

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМ ПАРТНЁРСТВОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И УЧРЕЖДЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

Герлах Ирина Витальевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, Краснодарский край, РФ
irina_gerlah@mail.ru

*Аннотаци*я. В статье рассматривается роль социального партнёрства в расширении образовательной среды школы как ключевого ресурса повышения качества воспитания и обучения. Обосновывается необходимость трансформации традиционных форм взаимодействия школы с социокультурным окружением в условиях модернизации образования. Анализируются противоречия между устаревшими моделями сотрудничества и современными запросами общества, семьи и учащихся. Представлена трёхэтапная модель построения эффективного партнёрства с учреждениями культуры и другими социальными институтами, включающая подготовительный, содержательный и заключительный этапы. Подчёркивается важность информационного, организационного, материального и нормативно-правового обеспечения взаимодействия для достижения устойчивых образовательных результатов.
Ключевые слова: управление, социальное партнёрство, образовательная организация, учреждение культуры, воспитание.

Введение. Современная система образования всё больше ориентируется на формирование у учащихся не только предметных знаний, но и социально значимых качеств: гражданской ответственности, толерантности, готовности к активному участию в общественной жизни. В этих условиях возрастает роль воспитательной деятельности педагога, которая всё менее может ограничиваться рамками школьного двора и классного часа. Актуальной становится проблема расширения воспитательного пространства за счёт взаимодействия с внешними социальными институтами, в частности — с общественными организациями.

Содержание программ модернизации образования в России направлено на оптимизацию как внутренних, так и внешних ресурсов. Значимыми положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [2] являются расширение партнёрства школы с ее социокультурным окружением (открытость образовательной организации контактам с другими образовательными организациями, предприятиями, организациями и др., располагающими ресурсами, необходимыми для решения задач повышения качества образования).

Очевидно, что «задача формирования ключевых компетенций в

различных сферах деятельности не под силу одной школе, которая не может обеспечить ни широту социальных контактов, ни развитие навыков организации многообразных видов деятельности, составляющих адаптационную основу развития личности в современном социуме. Столь же очевидно, что силами одной отдельно взятой школы вряд ли будет решена задача полноценной профилизации образования» [3], понимаемой как развитие не только теоретической, но и практической готовности к осознанному выбору сферы профессионального самоопределения.

На сегодняшний день в педагогической практике уже реализуется множество форм сотрудничества с НКО: волонтёрские акции, благотворительные кампании, совместные культурные мероприятия. Государственная поддержка, в том числе через грантовые программы и национальные проекты, способствует развитию таких инициатив. Однако большинство из них носят разовый, эпизодический характер и не встраиваются в системную воспитательную работу. При этом остаётся нерешённой часть общей проблемы — как организовать устойчивое, целенаправленное и методически обоснованное социальное партнёрство между педагогом и общественными организациями, способное обеспечить долгосрочное влияние на личностное и гражданское развитие учащихся.

Отсутствие чётких механизмов взаимодействия, нехватка компетенций у педагогов в области проектного управления и партнёрской коммуникации, а также слабая интеграция внешних ресурсов в образовательный процесс снижают эффективность таких инициатив.

Цель статьи — раскрыть сущность, формы и условия эффективного социального партнёрства педагога с общественными организациями в воспитательной работе, выявить ключевые барьеры и предложить пути систематизации взаимодействия в рамках современной школы.

Основная часть. Использование образовательной среды как инструмента повышения качества и результативности обучения получило широкое распространение в педагогической практике. Уже реализуется устойчивая практика сетевого взаимодействия школы с дошкольными учреждениями, организациями дополнительного образования и культурными центрами. По мере укрепления демократических принципов в обществе всё активнее развивается партнёрство с общественными организациями и различными гражданскими объединениями.

Среди достигнутых результатов интеграции социокультурной среды в образовательный процесс можно выделить:

- расширение общего кругозора учащихся,
- увеличение возможностей для индивидуального выбора образовательных и внеучебных программ,
- освоение разнообразных форм социальной коммуникации.

Некоторые из этих достижений стали частью массовой педагогической практики, другие же пока остаются примерами передового,

инновационного опыта.

Однако в условиях модернизации образования неизбежен процесс переоценки достигнутого, в ходе которого выявляются как недостатки существующих результатов, так и возрастающая значимость новых образовательных задач. Этот процесс затрагивает и сферу взаимодействия школы с социокультурной средой.

Анализ опыта партнёрства между школой и внешней средой выявляет определённые противоречия с ключевыми направлениями обновления образования.

Современное состояние общества, включая фактическую смену общественно-экономической формации, привело к резкому снижению роли семьи в формировании культурного опыта ребёнка. Произошло глубокое социальное расслоение: у одной части родителей не хватает времени на полноценное воспитание и культурное сопровождение детей, у другой — отсутствуют как материальные ресурсы, так и мотивация к этому. В этих условиях роль школы как проводника и навигатора в мире культуры существенно возрастает.

Однако анализ практики показывает, что школа пока реализует эту функцию лишь частично. Тем не менее, благодаря её масштабной просветительской деятельности, большинство учащихся сохраняют ориентацию в области классической культуры, что является важным достижением.

Об этом свидетельствуют, например, опросы учащихся старших классов школ Санкт-Петербурга [1, с. 19–40]. Эти опросы показывают, что абсолютному большинству старшеклассников известны названия наиболее крупных отечественных и зарубежных учреждений культуры, они уверенно ориентируются в их функциях, на элементарном уровне могут реализовать выбор того или иного культурного учреждения для решения задач образования или досуга. В то же время результаты тех же опросов и опросов, проведенных ранее, показывают, что функцией информирования роль школы в большинстве случаев и ограничивается.

В 2000-х среди исследователей распространённым было мнение о том, что «большинство совместных программ школы и учреждений культуры – это программы информационные, просветительские. Форма их реализации не многим отличается от урочной деятельности, их основная цель – формирование базы знаний» [3]. Сегодня всё чаще в практику социокультурной деятельности внедряются программы совместной работы школы и учреждений культуры, основанные на активном и творческом освоении культурных ценностей. Такое сотрудничество открывает широкие возможности для воспитательного процесса. Среди наиболее перспективных направлений партнёрства — патриотическое воспитание молодёжи, вовлечение детей и студентов в добровольческую деятельность, сохранение и популяризация культурно-исторического наследия России,

организация содержательного, в том числе интеллектуального, досуга, укрепление традиционных семейных ценностей, развитие творческого потенциала учащихся, включая реализацию онлайн-проектов, совместное социокультурное проектирование, а также пропаганда здорового образа жизни.

Вместе с тем потенциал таких партнёрских программ остаётся востребованным и требует дальнейшего развития, а сами программы — постоянного совершенствования и корректировки. Управление качеством образования, особенно в контексте его модернизации, поднимает важные вопросы, связанные с формированием образовательной среды школы. Без решения этих вопросов невозможно достичь новых, более высоких образовательных и воспитательных результатов.

Эффективное социальное партнёрство между общеобразовательной организацией и учреждением культуры в сфере воспитания предполагает наличие чёткой структурно-функциональной модели. Она включает в себя:

- информационное обеспечение, представляющее собой процесс освещения успешного опыта социального взаимодействия общеобразовательной организации и учреждения культуры в области воспитания обучающихся в СМИ, а также систему сбора и обработки информации, необходимой для постановки обоснованных целей, стратегического и текущего планирования и развития социального взаимодействия общеобразовательной организации и учреждения культуры в области воспитания обучающихся, оценки эффективности управления им;

- организационное обеспечение, включающее в себя педагогов, родителей, обучающихся, специалистов учреждения культуры, вовлеченных в деятельность по осуществлению социального взаимодействия общеобразовательной организации и учреждения культуры в области воспитания обучающихся;

- материальное обеспечение, включающее в себя финансовые ресурсы, позволяющие достичь улучшения социальных показателей в планируемой перспективе, и материально-технические ресурсы, предназначенные для организации социального взаимодействия общеобразовательной организации и учреждения культуры в области воспитания обучающихся;

- нормативно-правовое обеспечение, предполагающее разработку и заключение договоров о социальном взаимодействии общеобразовательной организации и учреждения культуры в области воспитания обучающ

Формирование системы партнёрских отношений в области воспитания проходит через три ключевых этапа, обеспечивающих установление долгосрочного и продуктивного сотрудничества.

Первый — подготовительный этап — направлен на мотивацию

педагогов к необходимости взаимодействия с социальными партнёрами. В этот период школа изучает потребности учащихся в воспитательной сфере, оценивает уровень их воспитанности, анализирует современные тенденции в воспитании на региональном уровне, определяет круг потенциальных партнёров и организует обучение педагогов методам социального партнёрства. В результате выявляются реальные запросы обучающихся, выявляются профессиональные пробелы у педагогов, уточняются квалификационные требования к ним, а также проверяется соответствие имеющейся материально-технической и методической базы школы задачам воспитательной работы, включая проектную деятельность.

Второй — содержательный этап — предполагает корректировку содержания и форм воспитательной работы с учётом выявленных потребностей. В это время разрабатываются и внедряются новые программы, ориентированные на требования Закона об образовании и других нормативных документов. Параллельно отрабатываются технологии взаимодействия с партнёрами. Основные задачи — добиться положительной динамики в воспитательных показателях, привлечь социальных партнёров, создать нормативно-правовую основу сотрудничества, повысить профессиональный уровень педагогов и получить внешнюю оценку воспитательной деятельности школы. Результатом становятся заключённые договоры с представителями различных категорий партнёров на реализацию воспитательных проектов и повышение квалификации педагогов, а также наличие экспертной оценки разработанных программ.

Третий — заключительный этап — нацелен на создание устойчивой и постоянной системы социального партнёрства. В этот период школа работает над организацией эффективной воспитательной системы, устранением противоречий между различными участниками учебно-воспитательного процесса. Ожидаемые и достигнутые результаты включают улучшение материально-технической и методической базы школы, актуализацию должностных инструкций педагогов, отвечающих за воспитательную работу, а также формирование механизма постоянного взаимодействия с социальными партнёрами.

Заключение. В ходе исследования выявлено, что социальное партнёрство с общественными организациями является эффективным механизмом усиления воспитательного потенциала образовательной организации. Основным результатом работы стало выявление ключевых форм, условий и функций взаимодействия педагога с НКО, включая проектное сотрудничество, волонтёрские инициативы, совместные образовательные программы и информационное взаимодействие. Установлено, что такое партнёрство способствует расширению социального опыта учащихся, повышению их гражданской активности и формированию ценностей социальной ответственности, милосердия и

толерантности.

С теоретической точки зрения, результаты исследования дополняют представления о современной воспитательной экосистеме, раскрывая роль педагога как координатора внешних ресурсов и посредника между школой и обществом. Практическое значение заключается в разработке модели взаимодействия, которая может быть адаптирована в различных образовательных контекстах — от городских лицеев до сельских школ. Предложенные формы сотрудничества, критерии отбора партнёров и рекомендации по организации взаимодействия могут быть включены в методические материалы для педагогов и руководителей школ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочного влияния партнёрства на личностное развитие учащихся, оценкой устойчивости созданных сетей взаимодействия, а также разработкой цифровых платформ для систематизации и тиражирования успешных практик на региональном и федеральном уровнях. Особый интерес представляет изучение взаимодействия с молодёжными НКО в контексте профилактики девиантного поведения и формирования позитивной идентичности.

Таким образом, социальное партнёрство в сфере воспитания может стать для руководства школы мощным инструментом управления и источником дополнительных ресурсов. Однако для этого руководителю важно использовать знания и практики из таких областей, как социология, маркетинг, менеджмент и экономика, чтобы построить открытую, гибкую и жизнеспособную модель образовательной деятельности, ориентированную на реальные потребности общества и личности.

Список литературы

1. Конасова, Н. Ю. Программа оценки и развития общекультурной компетентности учащихся средней школы / Н.Ю. Конасова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – № 6. – С. 19–40.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.04.2026).
3. Эффективное управление школой в современных условиях: учеб. пособие / под ред. О. Е. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2006. – 272 с.

УДК 378.126; 005.963.2

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дзюба Ирина Анатольевна, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
w09061982@mail.ru; g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. Актуальность организационно-педагогических условий управления адаптацией в образовательной организации молодых специалистов обусловлена рядом современных вызовов, которые связаны с включением молодых педагогов в профессию. Молодые специалисты испытывают сложности в период адаптации. Это приводит к снижению мотивации, профессиональному выгоранию и смене профессии. Формирование организационно-педагогических условий помогает снизить уровень текучести кадров. Молодые специалисты — важный ресурс для обновления и развития образовательного процесса. Их успешная адаптация способствует внедрению современных педагогических технологий и повышению качества обучения. Актуальность управления адаптацией молодых специалистов заключается в необходимости обеспечения их успешного профессионального развития, улучшения качества процесса обучения и развития образовательной организации в целом.
Ключевые слова: профессиональное становление, интеграция педагогов, педагогический коллектив, повышение квалификации, педагогические технологии.

Введение. Суть организационно-педагогических условий управления адаптацией молодых специалистов в образовательной организации заключается в создании среды, которая способствует эффективному включению молодых педагогов в профессиональную деятельность и коллектив организации. При переходе от учебы к профессиональной деятельности педагоги сталкиваются с психологическими и социальными трудностями.

Организационно-педагогические условия обеспечивают поддержку, формируют комфортный климат в трудовом коллективе, что способствует успешному включению молодых педагогов в работу. В информационную эпоху резко возросла потребность в быстром изменении возможностей педагогов. Современные требования к педагогам постоянно растут. Системное управление адаптацией позволяют педагогам успешнее приобретать нужные умения и навыки. Быстрое включение молодых специалистов в трудовую деятельность способствует формированию профессионально компетентного коллектива, что положительно влияет на устойчивость и развитие организации.

Основная часть. Условия управления адаптацией молодых специалистов заключаются в создании среды, которая обеспечивает успешное включение молодых педагогов в профессиональную деятельность, способствует их социальной и профессиональной интеграции, развитию компетенций и мотивации.

Проблема адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности стала предметом пристального внимания ученых в сферах педагогики, психологии и управления образованием. В. А. Сластенин трактовал этот процесс через призму создания специфических организационно-педагогических условий, подчеркивая необходимость системного подхода, который объединяет методическое сопровождение, наставничество и формирование благоприятного психологического климата в коллективе [4, с. 59-68]. Л.И. Божович сосредоточилась на психологических аспектах, выделяя социальную и личностную адаптацию. Она акцентировала внимание на важности поддержки со стороны руководства и коллег, а также на роли мотивации и становления профессиональной идентичности [1, с.125-138]. Е. В. Шадрина исследовала механизмы профессиональной интеграции педагогов, разрабатывая условия для успешного вхождения в профессию. Особый упор был сделан на наставничестве, регулярном повышении квалификации и мониторинге профессионального роста [5, с. 74-82]. Н. В. Кузьмина рассматривала адаптацию как процесс социализации в профессиональной среде, где ключевую роль играют условия для развития компетенций и мотивации [3, с. 55-64]. При этом значительное внимание уделялось организационным вопросам: разработке программ и обеспечению ресурсной базы. А.В. Хуторской анализировал деятельность педагога с позиций управления личностным и профессиональным развитием [6, с. 44-49]. В контексте адаптации молодых кадров он обосновал необходимость комплексной поддержки, включающей психологическую, методическую и организационную помощь.

При изучении литературы по данной тематике нами были выявлены основные критерии и показатели организационно-педагогических условий управления адаптацией молодых педагогов. Они позволяют оценить эффективность среды и мероприятий, которые направленны на быструю интеграцию молодых педагогов в профессиональную деятельность. В таблице 1 нами выделены основные критерии и показатели.

Таблица 1 - Основные критерии и соответствующие показатели

Критерии	Показатели
Организационная поддержка адаптации	- Наличие и качество программ адаптации молодых специалистов. - Назначение наставников и их активность в сопровождении молодых педагогов. - Четкость распределения ролей и обязанностей в процессе адаптации. - Доступность ресурсов (время, методические материалы, техническое обеспечение).
Психолого-педагогический климат в коллективе	- Уровень психологической комфортности и поддержки со стороны коллег. - Наличие мероприятий, направленных на сплочение коллектива. - Оценка уровня стресса и удовлетворенности работой у молодых специалистов. - Обратная связь от молодых педагогов о взаимоотношениях в коллективе.
Профессиональное сопровождение и развитие	Частота и качество проведения методических консультаций, тренингов, семинаров. - Уровень вовлеченности молодых специалистов в процессы повышения квалификации. - Наличие системы профессионального роста. - Оценка уровня профессиональных компетенций до и после адаптационного периода.
4. Мотивация и вовлеченность молодых специалистов	Уровень мотивации к профессиональному развитию и самообразованию. - Активность в участии в педагогических мероприятиях и проектах. - Степень удовлетворенности условиями работы и возможностями карьерного роста.
Эффективность процесса адаптации	Сроки прохождения адаптационного периода. - Уровень текучести молодых специалистов. - Количество молодых педагогов, успешно интегрировавшихся в коллектив. - Оценка руководства и наставников о результатах адаптации.

Представленные критерии и индикаторы дают возможность проводить системную оценку организационно-педагогических условий и оперативно корректировать процессы управления адаптацией молодых кадров. Это способствует росту их профессиональной состоятельности и удовлетворенности трудовой деятельностью.

Анализируя педагогические аспекты управления адаптацией, мы выделяем следующие ключевые элементы:

1. Организационные условия:

✓ Четкое разграничение ролей и зон ответственности при адаптации (назначение наставников и руководителей);

✓ Создание и реализация программ адаптации, охватывающих этапы введения в должность, профессионального обучения и поддержки;

✓ Предоставление необходимых ресурсов (время, материалы, методическая помощь) для успешного включения молодых специалистов в рабочий процесс;

✓ Формирование благоприятного психологического климата в коллективе, который способствует открытости и сотрудничеству.

2. Педагогические условия:

✓ Организация систематического профессионального сопровождения и повышения квалификации молодых специалистов;

✓ Проведение методических консультаций, тренингов и семинаров, направленных на развитие профессиональных компетенций;

✓ Формирование мотивации к профессиональному росту и саморазвитию;

✓ Обеспечение обратной связи и конструктивной оценки деятельности молодых педагогов.

В целом, организационно-педагогические условия управления адаптацией представляют собой комплекс взаимосвязанных мероприятий и факторов, направленных на поддержку молодых специалистов в период их вхождения в образовательную организацию, что способствует повышению их профессиональной компетентности, уверенности и эффективности работы.

1. На основе анализа нюансов управления процессом адаптации молодых кадров в образовательных учреждениях сформирован следующий перечень рекомендаций:

2. Разработать всеобъемлющий план, который охватит этап первичного ознакомления с учреждением, обучение ключевым профессиональным и административным регламентам, а также стратегию поэтапного включения в педагогическую работу.

3. Закрепить за новичками наставников из числа опытных преподавателей для обеспечения методического руководства, психологической поддержки и помощи в решении рабочих задач.

4. Организовать систематические тренинги, семинары и курсы повышения квалификации, ориентированные на развитие навыков и адаптацию к условиям конкретного учебного заведения, что способствует росту профессионального уровня педагогов.

5. Создать в коллективе среду взаимовыручки и открытого диалога, а также проводить объединяющие мероприятия, что укрепляет командный дух и снижает уровень стресса.

6. Внедрить механизм регулярного мониторинга эффективности адаптации через анкетирование, интервью и наблюдения, позволяющий оперативно выявлять трудности и корректировать принимаемые меры.

7. Сформировать систему поощрений и признания заслуг молодых учителей, что повышает их мотивацию и степень вовлеченности в профессиональную деятельность.

Заключение. Подводя итог, можно утверждать, что успешная интеграция начинающих сотрудников — это многогранный процесс, требующий выстраивания специфических педагогических условий. Организационно-педагогическая среда представляет собой совокупность взаимосвязанных мер и факторов, ориентированных на профессиональное и социальное включение молодых педагогов, а также на поддержку их карьерного роста и внутренней мотивации.

Основу таких условий составляют: разработка структурированных программ адаптации, внедрение системы наставничества и методической поддержки, создание позитивного психологического климата в коллективе, обеспечение непрерывного профессионального развития и стимулирование интереса к работе. Не менее важна и регулярная оценка эффективности адаптационных мероприятий, которая позволяет оперативно корректировать управленческие решения и улучшать качество самого процесса адаптации.

Роль наставника в настоящее время должна быть направлена не только на поддержку, но в большей мере на создание условий для личностного развития и самосовершенствования молодого специалиста.

Следовательно, грамотное создание организационно-педагогических условий способствует эффективной интеграции молодых специалистов в образовательный коллектив, росту их профессиональной компетентности и удовлетворенности трудом, что в конечном итоге положительно сказывается на качестве всего образовательного процесса.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Психология профессионального становления личности / Л. И. Божович. — М.: Педагогика, 2019. — 256 с.
2. Кузнецова, Н. В. Организационно-педагогические условия адаптации молодых специалистов в системе образования / Н. В. Кузнецова // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 78–85.
3. Кузьмина, Н. В. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации / Н. В. Кузьмина. — СПб.: Речь, 2016. — 224 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика: Учебник для вузов / В. А. Сластенин. — М.: Просвещение, 2017. — 512 с.
5. Шадрина, Е. В. Профессиональная адаптация молодых педагогов в условиях образовательной организации / Е. В. Шадрина // Вестник педагогики. — 2019. — № 3. — С. 45–52.
6. Хорской, А. В. Управление развитием личности в педагогической деятельности / А. В. Хорской. — М.: Академия, 2018. — 320 с.

УДК 371.2

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ершова Дарина Игоревна, Святенко Анатолий Андреевич
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
darrinkaa19@mail.ru

Аннотация. Представлены итоги эмпирического исследования по оптимизации менеджмента качества в общеобразовательной организации. Актуальность обусловлена необходимостью модернизации управленческих инструментов в условиях конкуренции и трансформации образования. Гипотеза исследования предполагала внедрение системы качества на основе мониторинга удовлетворенности стейкхолдеров и современных оценочных инструментов повышает конкурентоспособность школы. Эксперимент на базе ГБОУ «СШ № 2 города Ждановка» выявил исходные дефициты, потребовавшие разработки комплексной стратегии коррекции. Итоговые данные фиксируют устойчивую положительную динамику по всем параметрам, подтверждая высокую результативность предложенного методологического подхода и эффективность механизмов управления качеством образования в современных условиях.
Ключевые слова: управление качеством образования, общеобразовательная организация, внутренняя система оценки качества, конкурентоспособность, удовлетворённость участников образовательного процесса, личностный рост обучающихся.

Введение. Актуальный вектор модернизации отечественной образовательной системы детерминирован возрастающим фокусом на проблематике качества предоставляемых образовательных услуг. Нормативно-правовое регулирование данной сферы, закреплённое в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и положениях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), императивно задаёт необходимость конструирования и имплементации валидных механизмов мониторинга и оптимизации образовательной деятельности.

Категория качества образования конституируется как полиаспектный феномен, интегрирующий соответствие федеральным образовательным эталонам, актуализацию содержательного компонента программ, профессиональную компетентность педагогического корпуса, ресурсное обеспечение инфраструктурных условий и субъектную вовлечённость обучающихся в образовательный процесс [3]. Синергия указанных элементов выступает необходимым условием для достижения высоких

образовательных результатов и формирования развивающей среды, ориентированной на гармоничную персонализацию личности.

В контексте интенсификации конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг общеобразовательные организации сталкиваются с императивом не только соблюдения нормативных регламентов, но и генерации устойчивых конкурентных преимуществ. В данной парадигме менеджмент качества образования трансформируется из сугубо административной функции в стратегический капитал институционального развития.

Целью настоящего исследования выступает разработать методические основы управления качеством образования в общеобразовательной организации, направленных на повышение конкурентоспособности учебной организации в условиях динамичного рынка образовательных услуг.

Основная часть. В современном научном дискурсе категория качества образования концептуализируется как многомерный феномен, требующий комплексного анализа. Опираясь на труды В.Г. Мироновой, целесообразно рассматривать данное понятие как интегральную характеристику, объединяющую все существенные параметры образовательного процесса [4]. Ключевым условием выступает их соответствие актуальным стандартам и требованиям, предъявляемым как к теории, так и к практике педагогической деятельности.

Структурная организация концепции качества образования дифференцируется на три взаимосвязанных домена:

1. Качество условий образовательной деятельности охватывает материально-техническое оснащение, профессиональную компетентность педагогического корпуса, организационно-управленческие механизмы и параметры создаваемой образовательной среды.
2. Качество процессуальной реализации программ включает методологическое обеспечение, педагогические стратегии, степень индивидуализации обучения и технологии субъект-субъектного взаимодействия.
3. Качество результирующих показателей отражает уровень сформированности знаний, умений и навыков обучающихся, академическую успеваемость и степень соответствия выпускников запросам современного социума и рынка труда [1].

В современной практике функционирует ряд моделей обеспечения качества. Особую релевантность приобретает внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), представляющая собой нормативно организованный комплекс диагностических и оценочных процедур. Среди наиболее эффективных инструментов выделяются модель «Tape line» (Республика Татарстан) [4], обеспечивающая конвертацию разнородных

показателей; технологические карты управления (С.Ф. Багаутдинова и др.), детализирующие управленческие операции; автоматизированные информационные системы, повышающие прозрачность и оперативность мониторинга [2].

Экспериментальная работа была реализована на базе ГБОУ «Средняя школа № 2 города Ждановка Шахтёрского муниципального округа» Донецкой Народной Республики в период с 2024 по 2026 год. Дизайн исследования предполагал последовательную реализацию трех этапов:

– констатирующий: первичная диагностика состояния системы управления качеством и идентификация дефицитов.

– формирующий: проектирование и внедрение комплексной стратегии оптимизации управления.

– контрольный: сравнительный анализ эффективности реализованных мер и оценка динамики показателей.

Для сбора эмпирических данных применялся комплекс взаимодополняющих методик:

1. Авторская анкета для педагогов: оценивала 9 ключевых индикаторов (качество подготовки, работа с неуспевающими, развитие талантов, профориентация, объективность оценки, мониторинг руководителей, качество ДПО, методическая работа, воспитание).
2. Анкета для родителей: охватывала 6 направлений (учебный процесс, индивидуальная поддержка, воспитательная среда, развитие личности, обратная связь, условия обучения).
3. Методика диагностики личностного роста (Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов): позволяла оценить ценностно-смысловую сферу старшеклассников по 13 шкалам.

Достоверность различий оценивалась посредством t-критерия Стьюдента.

В исследовании приняли участие 43 педагогических работника, 62 родителя учащихся 10-х классов и 62 обучающихся 10-х классов (возраст 16–17 лет).

Проведённое экспериментальное исследование, направленное на разработку и апробацию стратегии повышения эффективности управления качеством образовательных услуг в общеобразовательной организации, позволило всесторонне оценить исходное состояние системы управления качеством образовательных услуг, выявить ключевые проблемные зоны и обосновать необходимость системной трансформации подходов к её организации.

На констатирующем этапе было установлено, что, несмотря на формальное соответствие требованиям законодательства и наличие базовых элементов внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), реальная эффективность управления качеством остаётся низкой

или средней у подавляющего большинства участников образовательного процесса. Так, 70% педагогов оценили систему как среднюю, а 30 % – как низкую, при этом не один респондент не отметил высокий уровень (рис. 1).

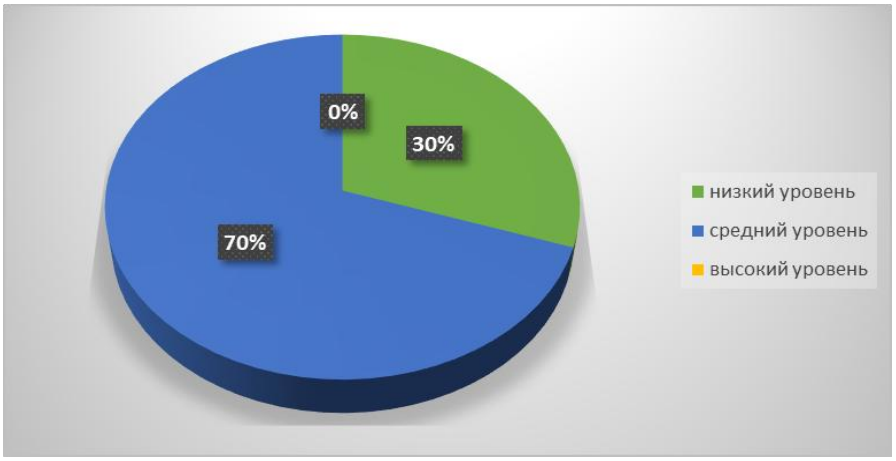


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня эффективности системы управления качеством образования у педагогов

Аналогичная картина наблюдается и среди родителей: 87% оценили качество как среднее, лишь 3% – как высокое, что свидетельствует об отсутствии выраженного позитивного консенсуса и системном дефиците доверия к управленческим практикам (рис. 2).

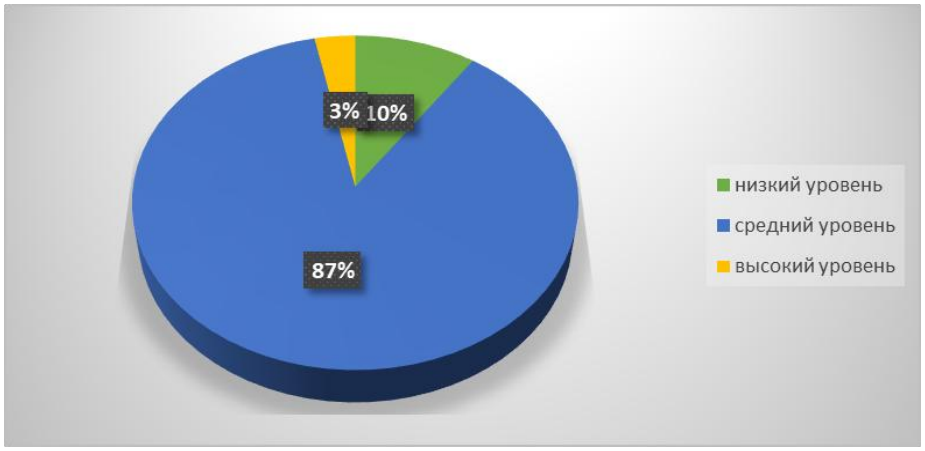


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня эффективности управления качеством образования в общеобразовательной организации у родителей

Анализ по отдельным компонентам выявил дисбаланс в развитии ключевых направлений:

– на относительно высоком уровне оцениваются воспитательная среда, психологическая безопасность, материально-технические условия и обратная связь с родителями;

– в то же время методическая работа, качество учебного процесса и, особенно, профориентация и личностное развитие получили низкие и пороговые оценки, что указывает на формализм в реализации образовательной и воспитательной функций.

Особое внимание вызывают результаты диагностики личностного роста старшеклассников. Несмотря на высокий уровень эмпатии и ориентации на «другого человека» (2,3–2,7 балла), зафиксированы резко отрицательные значения по таким фундаментальным ценностям, как «отношение к семье» (–2,7 балла), «телесному Я» (–2,8 балла), «знаниям» (–2,1 балла) и «национальности» (–2,7 балла). Это свидетельствует о глубоком кризисе идентичности, низкой самооценке, утрате связей с культурно-историческим наследием и ослаблении мотивации к учению. Подобные данные указывают на то, что образовательная организация, несмотря на наличие формальных воспитательных программ, не справляется с ключевой задачей – формированием целостной, устойчивой личности, ориентированной на ценности знания, труда, семьи и Родины.

Результаты констатирующего этапа исследования продемонстрировали, что современная практика управления качеством в общеобразовательной организации носит преимущественно административно-формальный характер, ориентированный на выполнение контрольных процедур, а не на реальное улучшение образовательных и воспитательных результатов. Отсутствие вовлечённости педагогов, слабая персонализация обучения, недостаточная прозрачность управленческих решений и разрыв между академической и воспитательной деятельностью подрывают потенциал школы как института социализации и развития личности.

По итогам констатирующего этапа была сформулирована цель формирующего эксперимента, заключающаяся в реализации комплексной стратегии оптимизации управления качеством образования на базе системного подхода и максимального вовлечения субъектов образовательных отношений. Ключевыми задачами выступили модернизация внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), активизация участия педагогов в мониторинге и планировании, налаживание прозрачной коммуникации с родителями и учащимися, а также персонализация образовательного процесса.

Содержание формирующей работы включало организационные, методические и коммуникативные мероприятия. Для обеспечения междисциплинарного взаимодействия была институционализирована «Рабочая группа по качеству», регламентируемая локальным актом и включающая представителей администрации, педагогов, учащихся и родителей. С целью повышения управленческой компетентности коллектива проведен тренинг по методологии цикла PDCA и принципам ВСОКО, по итогам которого разработана «Дорожная карта улучшений».

Важным элементом стратегии стало внедрение цифровой платформы обратной связи, позволяющей осуществлять регулярный сбор и визуализацию мнений участников образовательного процесса. Разработанные «Карты качества» с измеримыми индикаторами по учебной, воспитательной и внеурочной деятельности легли в основу ежеквартального мониторинга. В работе с родительским сообществом традиционные форматы встреч трансформированы в диалоговые площадки, запущены еженедельные информационные дайджесты и создан Консультативный совет, участвующий в обсуждении управленческих решений.

Активизация субъектной позиции учащихся осуществлялась через проведение «Ученического аудита качества», внедрение анонимных каналов сбора предложений («Ящики идей») и организацию профориентационных форумов для проектирования индивидуальных траекторий. Системным инструментом улучшения стал внедренный ежеквартальный цикл PDCA (планирование – реализация – проверка – корректировка), завершающийся публикацией открытого «Отчёта о качестве» и проведением «Качественной недели».

Ожидаемыми результатами реализации стратегии выступили рост удовлетворённости участников образовательного процесса, формирование устойчивой культуры непрерывного улучшения, повышение прозрачности управленческих решений и усиление ответственности субъектов за качество образовательной среды. Комплекс данных мер обеспечил переход от формального соблюдения нормативов к гуманистически ориентированному управлению качеством, соответствующему принципам устойчивого развития образования.

Результаты контрольного этапа убедительно подтверждают эффективность внедрённых мер (рис. 3).

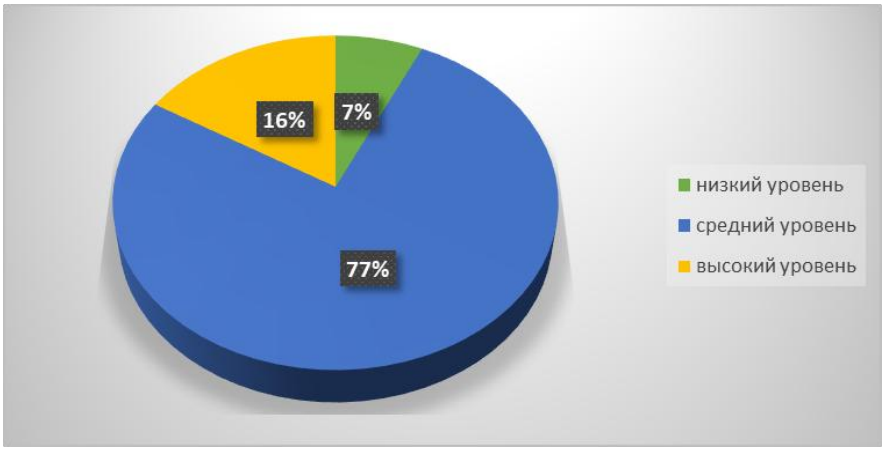


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня эффективности системы управления качеством образования у педагогов на контрольном этапе

По данным анкетирования педагогов, наблюдался устойчивый рост оценок по всем ключевым направлениям: особенно улучшились показатели в области профориентации (с 6,2 до 7,0 баллов), развития талантов (с 6,0 до 6,8) и мониторинга эффективности руководителей (с 5,9 до 6,6). Впервые 16% педагогов оценили систему управления качеством как высокоэффективную, тогда как доля низких оценок сократилась с 30% до 7%. Это свидетельствует о формировании у педагогического коллектива не только доверия к управленческим механизмам, но и готовности к совместному участию в процессе улучшения качества образования.

Ещё более положительные изменения зафиксированы в оценках родителей. Все шесть направлений продемонстрировали переход в высокий уровень удовлетворённости (свыше 6,5 баллов): «обратная связь и вовлечённость» выросла с 6,1 до 7,3, «индивидуальная поддержка учащихся» – с 5,1 до 7,1, а «развитие личности и профориентация» – с 4,8 до 6,6 баллов. На уровне интегрального показателя доля родителей, оценивающих систему как высокоэффективную, увеличилась с 3% до 40%, что подтверждается статистически достоверным различием по t-критерию Стьюдента ($t = 9,3$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что реализованная стратегия действительно обеспечила переход от формального взаимодействия к подлинному партнёрству с семьями обучающихся (рис. 4).

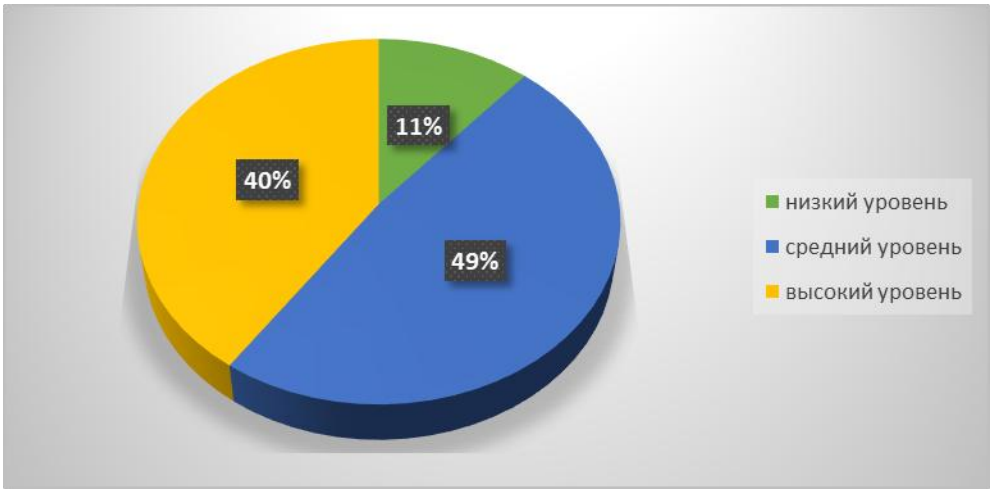


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня эффективности системы управления качеством образования у родителей на контрольном этапе

Особое значение имеют результаты диагностики личностного роста старшеклассников. На констатирующем этапе у учащихся наблюдалась выраженная ценностная дезинтеграция: негативное отношение к семье (–2,7 балла), телесному «Я» (–2,8 балла), знаниям (–2,1 балла) и национальности (–2,7 балла). На контрольном этапе произошёл кардинальный перелом: все показатели перешли в положительную область,

причём «отношение к труду» достигло 8,2 баллов, «к человеку как другому» – 8,0, «к знаниям» – 7,0. Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал достоверность изменений по всем 13 шкалам на уровне $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Это свидетельствует не о временном эмоциональном подъёме, а о глубокой, устойчивой трансформации ценностно-смысловой сферы, что является высшим проявлением эффективности воспитательной и образовательной деятельности.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что внедрение комплексной системы управления качеством образования, основанной на регулярном мониторинге удовлетворённости субъектов образовательного процесса и использовании современных оценочных технологий, способствует значительному повышению конкурентоспособности образовательной организации.

Результаты экспериментальной работы продемонстрировали, что переход от административно-формального контроля к клиентоориентированной модели управления, интегрирующей принципы непрерывного улучшения, прозрачности и вовлечения всех заинтересованных сторон, обеспечивает положительную динамику по всем ключевым показателям эффективности.

Таким образом, разработанная стратегия управления качеством образовательных услуг создаёт методологическую основу для формирования образовательной среды, способной обеспечивать не только высокие академические достижения, но и духовно-нравственное становление личности, что является конечной целью качественного образования в современных условиях.

Список литературы

1. Багаутдинова, С. Ф., Петрова Г. Б., Потрикеева О. Л. Опыт использования технологического подхода в обновлении муниципальной системы оценки качества образования города Магнитогорска / С. Ф. Багаутдинова, Г. Б. Петрова, О. Л. Потрикеева // Научнометодическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – №2(13) – С. 5-14.
2. Бонюшко, Н. А., Семченко, А. А. Современные модели систем качества в обеспечении качества образовательных услуг / Н.А. Бонюшко, А.А. Семченко // ОНВ. – 2012. – №2 (106). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-sistem-kachestva-v-obespechenii-kachestva-obrazovatelnyh-uslug (дата обращения: 19.02.2025).
3. Вартумян, А. А., Клименко, И. С. Современные подходы к оценке качества образования: модели и алгоритмы / А. А. Вартумян, И. С. Клименко // Новые технологии оценки качества образования: Сборник материалов XIV Ежегодного всероссийского форума с международным участием Гильдии экспертов в сфере профессионального образования «Международные стандарты и современные подходы к оценке качества образования» (Москва, 16 ноября 2018 г.) / под общ. ред.

Г.Н. Мотовой. – Москва: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2018. – С. 11-15.
4. Миронова, В. Г. Мониторинг как средство управления качеством образования в дошкольной образовательной организации / В.Г. Миронова // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической конференции (Донецк, 27 июня 2024 г.). – Том 3 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 68-71.

УДК 378.091.12

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ИНДИКАТОР СОСТОЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Жовтан Людмила Васильевна
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
ludmila_zh@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме роли и места современного преподавателя высшей школы в современном обществе. Рассмотрены подходы различных ученых и практиков к профессиограмме преподавателя. На базе статистического материала проанализированы особенности восприятия преподавателя современными студентами. Выявлена связь между негативными тенденциями, сложившимися в высшем образовании, и изменением статуса преподавателя.
Ключевые слова: преподаватель, высшее образование, профессиограмма, восприятие, статус.

Введение. В современном мире высшее образование является основополагающим в подготовке специалистов для всех сфер общественной жизни. Но успех образовательного процесса во многом зависит от личности преподавателя высшей школы, который не только транслирует студентам знания и передает опыт, но и оказывает влияние на формирование у них жизненных принципов и ценностей и учит самостоятельно думать и оценивать информацию.

В наши дни профессиональная деятельность и личность преподавателя высшего учебного заведения активно обсуждаются и вызывают широкий резонанс в научной среде. Сегодня это сложный, многогранный образ профессионала, сочетающего в себе специализированные знания, педагогические навыки и умение адаптироваться к меняющимся условиям.

В контексте реформирования института высшего образования статус и роль преподавателя меняются, как в обществе в целом, так и в структуре высшей школы, в частности.

Основная часть. Данному вопросу посвящено немало научных публикаций. Они касаются разных аспектов рассматриваемой проблемы, связанных с профессиональной деятельностью преподавателя института высшего образования, его компетентностью, новыми требованиями к его личности, изменением его роли в контексте развития ИКТ.

Интересной, на наш взгляд, является предпринятая К.В. Гилевой [1] попытка выделить различные роли преподавателя вуза (их 8, по мнению исследователя) с обоснованием их значимости в образовательном процессе. Также мы выделили бы разработанную И.В. Логуновой [7] модель компетенций преподавателя вуза в условиях цифровизации образовательных процессов. Заслуживают также внимания предложенные научной общественности исследования С.М. Климовой [6] по выявлению фундаментальных различий между ценностями двух поколений профессорско-преподавательского состава вузов.

И.И. Шамсутдинова [13] в контексте внедрения в образовательный процесс ИКТ констатирует обновление статуса преподавателя, обусловленное приобретением преподавателем новых функций.

А.А. Фугаревич [12], рассматривая преподавателя как участника массовой коммуникации в условиях глобальной медиатизации института высшего образования, выделяет четыре основных типа преподавателей высшей школы.

Особенно ощутимой стала роль преподавателя в условиях вынужденного дистанционного обучения, принявших массовый характер при ковидных ограничениях, когда преподаватель, фактически, стал связующим звеном между студентом и вузом. Именно поэтому ряд ученых считают, что наибольшим потенциалом для повышения качества обучения и оптимизации учебного процесса в высшей школе обладает модель смешанного обучения, состоящего из традиционных форм, элементов дистанционного обучения и самообучения студентов [8].

Исходя из требований, предъявляемых учеными к современному преподавателю высшей школы, можно составить его портрет. По их мнению, современный преподаватель вуза должен обладать способностями аналитика, оратора, психолога, организатора. Будучи первоклассным специалистом в области своих научных интересов, он должен отличаться не меньшей эрудицией в других сферах знаний. Кроме того, ему отводится высокая миссия воспитания личности студента. Вне всяких сомнений, никакая другая профессия не имеет такой многоплановой квалификационной характеристики.

Однако, на наш взгляд и по мнению ряда исследователей, оценка деятельности преподавателя является неполной без учета мнения студентов. Именно использование обратной связи со студентами позволяет принять меры по совершенствованию преподавательской деятельности.

Мнение студентов может быть выявлено различными способами, в том числе, при помощи анкетирования.

Интересный в этом вопросе опыт описан Н.М. Полянской [9] – измерять деятельность преподавателя и качество преподавания с помощью интегральной оценки. По мнению ученого, перечень характеристик, по которым складывают мнение студентов о преподавателях, можно разбить на следующие группы:

1) Профессиональная компетентность.

2) Педагогическая квалификация.

3) Личностные качества.

Данный вопрос также неоднократно был предметом изучения в наших статьях [2–5].

В проведенном нами анкетировании студентов 1–5 курсов различных направлений подготовки, обучающихся в Луганске, нашло подтверждение все описанное выше – многоплановость преподавателя высшей школы и значимость его для современного студента.

Так, всего 2,7 % респондентов считают возможным полную замену преподавателя при объяснении нового материала.

Более половины опрошенных (53 %) отдают предпочтение устной форме проведения семестрового экзамена ввиду возможности со стороны преподавателя проследить за ходом промежуточных мыслей и помочь студенту в рассуждениях, то есть уходит имеющая ранее место боязнь субъективного фактора со стороны преподавателя.

Каждый десятый респондент (14,1 %) считает, что успех в обучении дисциплины зависит от уровня взаимоотношений преподавателя и студента. Именно эти отношения, по мнению абсолютного большинства опрошенных (80,9 %), в наибольшей мере влияют на учебный процесс и в наибольшей мере их отсутствие, как считает каждый третий респондент (33,2 %), отрицательно влияет на него. Каждый пятый опрошенный студент (19,8 %) при выборе учебной дисциплины руководствуется симпатией к преподавателю, ведущему ее. Именно эта симпатия, по мнению 29,5 % респондентов, в наибольшей мере влияет на заинтересованность студентов в обучении дисциплины.

Востребованы преподаватели и при организации самостоятельной работы студентов. Так, только каждый пятый из опрошенных (18,5 %) выступает за работу студента без какой-либо помощи преподавателя, в то время как более половины (58,4 %) требуют минимальной помощи с его стороны, а каждый пятый респондент (20,8 %) нуждается в значительной помощи.

Не менее важен преподаватель вне аудиторных занятий. Потребность в общении с ним ощущает подавляющее большинство опрошенных студентов – 2/3 (66,3 %) для консультации по поводу проблемных вопросов и 15,8 % на работе кружка, студенческой инициативной группы, при

подготовке к олимпиаде и т.п. Всего 2,2 % респондентов считают, что преподаватели-кураторы современным студентам не нужны, и практически все опрошенные студенты – как первокурсники, так и выпускники – выступают за обязательность их в высшей школе.

В то же время, оценивая роль современного преподавателя в учебном процессе, 2/3 респондентов (61,2 %) считают его равноправным участником данного процесса и только треть (34,4 %) отводят ему определяющую роль. Причем эта тенденция устойчива на протяжении продолжительного времени. Бесспорно, каких-то 50 и более лет назад не нужны были никакие опросы, чтобы выявить главенствующую роль преподавателя. Сейчас же, как видим, об этом даже не идет речь. То есть преподаватель уже устойчиво сдал позиции и перешел в паритетные отношения с еще одним субъектом образовательного процесса – студентом. Если так пойдет дальше, то где гарантия, что он не станет второстепенным участником, отдав пальму первенства студентам?

Именно поэтому в российских публикациях все чаще поднимаются две темы:

1) поддержка профессорско-преподавательского состава в высшей школе;

2) кризис преподавания и высшего образования в целом.

Не случайно эти темы рассматриваются параллельно – ведь данные процессы взаимосвязаны и определяют друг друга.

Вот только некоторые их проявления:

– низкая престижность профессии преподавателя высшей школы и, как следствие, неуклонное сокращение численности профессорско-преподавательского состава, малая привлекательность профессии преподавателя для молодежи и усиление дефицита молодых квалифицированных научно-педагогических кадров, в итоге – старение штата преподавателей;

– снижение удовлетворенности преподавателей своей работой и, как следствие, использование ими устаревших методик, шаблонных инструментов и подходов в профессиональной деятельности, непрозрачных методов оценки результатов обучения, что ведет к снижению качества образования;

– рост учебной нагрузки преподавателей – верхняя граница часов, соответствующих ставке, не меняется – 900 часов, а нижняя «плавает», уже приближаясь к верхней. Кроме того, нагрузка напрямую зависит от контингента студентов, что часто чревато завышением оценок у неуспевающих студентов и, практически, отсутствием их отчисления, и, как следствие, катастрофическим снижением качества образования и авторитета преподавателя;

– усиление требований к повышению квалификации преподавателя, часто совершенно не связанных непосредственно с его профессиональной

деятельностью. При этом существовавший ранее норматив по прохождению курсов повышения квалификации один раз в 5 лет перерос в требование пройти по несколько курсов в год. Это, разумеется, приводит к формальному прохождения таких курсов, то есть, по сути, на бумаге;

– рост числа администраторов вузов и сокращение числа ППС – от норматива 1 : 2 происходит переход к нормативу 2 : 1, то есть вуз де-юре является образовательным, а де-факто – чем-то иным, в корне отличным. Преподаватель в таком «офисе» уже и не так нужен, как, например, бухгалтер или сотрудник какого-нибудь отдела;

– низкая заработная плата и, как следствие, отток части преподавателей (особенно молодых) в другие, финансово более привлекательные сферы;

– отсутствие системы мотивации и развития потенциала преподавателей высшей школы (особенно это важно для молодых преподавателей);

– возрастание бесполезной бумажной работы: каждый учебный год преподаватели разрабатывают рабочие программы дисциплин ввиду бесконечных изменений стандартов образования и, как следствие, постоянных изменений учебных планов;

– изменение акцентов в деятельности вузов в сторону воспитательной работы и, как следствие, снижение приоритетности учебной работы и нивелирование научной работы;

– разрыв между системой смыслов и стратегий преподавателей, отсутствие механизма фиксации запроса преподавателей на индивидуальные треки профессионального развития [11];

– подрыв традиционной текстовой культуры и отказ от накопления культурного багажа, связанные с приходом в высшую школу в 2010-е годы новых поколений студентов [10].

Заключение. В условиях острого кризиса, сложившегося в институте высшего образования, существенно меняется статус и роль преподавателя. Все негативные проявления кризиса нашли отражение в профессиональной деятельности преподавателя. Только радикальные изменения в системе высшего образования смогут повысить авторитет преподавателя высшей школы.

Список литературы

1. Гилева, К. В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования / К. В. Гилева // Материалы III Всероссийской конференции «Системное обеспечение условий достойного труда» // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (11). – С. 70–75
2. Жовтан, Л. В. Преподаватель вуза глазами первокурсников: взгляд через десятилетие / Л. В. Жовтан // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической

конференции (Донецк, 27 июня 2024 г.). – Том 1 / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – 244 с. – С. 35–38
3. Жовтан, Л. В. Преподаватель вуза как субъект педагогического процесса с позиции студентов / Л. В. Жовтан // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы II Международной научно-практической конференции (Донецк, 29 июня 2023 г.). – Том 1 / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 166 с. – С. 35–37
4. Жовтан, Л. В. Профессионализм преподавателя высшей школы с позиции студентов / Л. В. Жовтан // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Донецк, 26 июня 2025 г.). – Том 1 / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 373 с. – С. 44–49
5. Жовтан, Л. В. Самостоятельная работа с позиции студентов высшей школы: современное состояние // Л. В. Жовтан / Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IX Международной научной конференции (Донецк, 15–17 октября 2024 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2024. – 391 с. – С. 76–79
6. Климова, С. М. Реформа высшего образования: «свои» и «чужие» / С.М. Климова // Вестник Российской академии наук. – 2015. – Т. 85, № 1. – С. 57–61
7. Логунова, И. В. Модель компетенций преподавателя вуза в условиях цифровизации образовательных процессов / И. В. Логунова // Креативная экономика. – 2024. – Т. 18, № 11. – С. 3203–3218
8. Медведева, М. С. Преподаватель вуза в современных реалиях: образ глазами студентов / М.С. Медведева // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2022. – № 3 (45). – С. 43–49
9. Полянская, Н. М. Роль преподавателя в повышении качества образовательного процесса в высшем учебном заведении / Н. М. Полянская // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – Выпуск 3. – URL: http://mir-nauki.com/issue-3-2015.html (дата обращения: 30.04.2026)
10. Радаев, В. В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? / В. В. Радаев // Социологические исследования. – 2022. – № 6. – С. 114–124
11. Щеглова, Д. В. Современный преподаватель высшей школы как профессия и призвание / Д. В. Щеглова, А. В. Гармонова, Е. А. Опфер, С. В. Гаврилов // Сборник международной конференции «Современные проблемы и перспективы развития научно-исследовательского образования» на базе национальной академии наук Республики Армения, 31 мая 2024 г. – С. 480–492
12. Фугаревич, А. А. Профессиограмма современного преподавателя высшей школы / А. А. Фугаревич // Образование. Наука, образование и экспериментальное проектирование. Труды МАРХИ. – 2024. – С. 98–99.
13. Шамсутдинова, И. И. Статус и роль преподавателя института высшего образования в условиях цифровизации: автореф. дис. …канд. социол. наук: 5.4.4 / Ильсия Ильдусовна Шамсутдинова. – Казань, 2022. – 22 с.

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ибадулова Эльвина Айдеровна, Болдырева Виктория Эдуардовна
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ
elibadulovaa@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается социальная значимость роли учителя в условиях современных социокультурных и цифровых трансформаций. Анализируется противоречие между декларируемой важностью педагогической миссии и реальным падением престижа профессии, низким социальным статусом педагога. Выявлены новые функции учителя в цифровой образовательной среде (навигатор, фасилитатор, наставник) и возрастающая роль воспитательного компонента. На основе анализа актуальных исследований обосновывается необходимость комплексного подхода к повышению авторитета учителя в обществе.
Ключевые слова: Учитель, социальная значимость, престиж профессии, цифровая трансформация, наставничество.

Введение. Современное общество переживает эпоху фундаментальных трансформаций, затронувших все сферы социальной жизни: стремительное развитие цифровых технологий, глобализацию, изменение ценностных ориентиров и рост социального неравенства. Эти процессы вносят коррективы и в систему образования, предъявляя новые требования к профессиональной деятельности педагога, переосмысляя его задачи и функции [1]. В этих условиях вопрос о социальной значимости роли учителя приобретает особую актуальность, выходя на уровень государственной важности. Цель данной статьи — проанализировать многогранную роль учителя в современном обществе, рассмотреть трансформацию его функций в контексте новых вызовов и выявить ключевые проблемы, связанные с его социальным статусом и престижем профессии [2, 3].

Основная часть. Исторически сложилось, что общественная роль наставника не ограничивалась трансляцией знаний, навыков и умений. Учитель также формировал мировоззренческие позиции, нравственные ориентиры и ценностные установки молодого поколения [1]. Педагог является ключевым агентом социализации школьников, воздействуя на становление их личностей; от успешности этого влияния во многом зависит вектор развития всего общества, его будущая конкурентоспособность и эффективность.

Это понимание нашло отражение и в современных научных работах [3]. Так, согласно исследованиям последних лет, социальная роль педагога заключается в возможности оказывать влияние на развитие тех или иных тенденций в социуме, готовить подрастающее поколение к решению глобальных или локальных проблем современности [1, 3]. Таким образом, учитель — это не просто транслятор академических знаний. Он является стратегическим ресурсом, от которого зависит, каким будет наше общество завтра. Воспитание гражданственности, патриотизма, ответственности, уважения к культурному наследию и одновременно открытости новому — все эти задачи сегодня возлагаются на плечи педагога.

Однако высокая социальная значимость профессии вступает в противоречие с её реальным положением в обществе. Исследование смысловых кодов профессии «Учитель» [3] выявило разрыв между культурными кодами, свидетельствующими о референтности, значимости и авторитетности Учителя, и актуальными социальными представлениями о профессии, которые оцениваются в формате низкой доходности, невысокой престижности и отсутствия значимых перспектив личностного роста. Этот парадокс — общественное признание важности миссии учителя и одновременное обесценивание его труда — становится ключевой проблемой современного образования.

Цифровая эпоха радикально изменила образовательный ландшафт. Интернет и информационные технологии открыли доступ к неограниченному объёму информации, что привело к «смерти» монополии учителя на знание. Как отмечается в современных работах, сегодня учитель утратил роль единственного носителя знания, и перед ним встаёт задача не столько передавать информацию, сколько научить детей ориентироваться в её потоке, критически мыслить и самостоятельно добывать знания [1, 5].

В новых условиях роль учителя выходит за рамки транслятора знаний: он становится навигатором, фасилитатором, наставником, способствующим формированию личности, адаптирующейся к меняющемуся миру [5]. Цифровая среда требует от педагога не только владения ИКТ-компетенциями, но и способности сохранять гуманистическую направленность образования. Возникает необходимость сочетания технологической грамотности и педагогической рефлексии.

А.В. Хаджимурадова [5] подчёркивает, что процесс цифровизации общества вносит изменения в область профессиональной компетентности педагога, в связи с чем меняются традиционные функции учителя, приобретая новые характеристики. Автор предлагает новую классификацию педагогических функций, включающую 14 позиций, среди которых как традиционные (обучающая, воспитывающая, развивающая), получившие новое содержание в цифровых условиях, так и абсолютно новые, ранее не описанные в педагогической науке.

Несмотря на акцент на цифровизацию, воспитательная функция учителя не только не теряет своей актуальности, но и приобретает новое, ещё более важное звучание. Современные социокультурные вызовы — размывание традиционных ценностей, информационное давление, кризис идентичности — требуют от педагога активной наставнической позиции. Всё громче звучат голоса о необходимости возвращения воспитания в школы, привития детям гордости за свою страну и желания трудиться на общее благо [2]. Исследование, проведённое Г.А. Булиным , А.Е. Захарченко [2], посвящённое трансформации роли педагога-воспитателя, выявило существенный разрыв между декларируемой значимостью воспитания и реальной готовностью будущих учителей к его реализации. Авторы отмечают такие проблемы, как недостаточное понимание комплексного характера воспитания, слабую осведомлённость о воспитательном потенциале учебного предмета и низкую готовность к реализации воспитательных функций.

Перед современным учителем стоит сложная задача: он должен не только дать качественное образование, но и выступать в роли наставника, нравственного ориентира, помогать детям адаптироваться к новым реалиям, учить их учиться, думать, анализировать. В этих условиях от педагога требуется высокий уровень развития социального интеллекта, способность к эмпатии, гибкость и готовность к постоянному саморазвитию.

Ключевой проблемой, подрывающей социальную значимость роли учителя, является низкий престиж профессии и недостаточный социальный статус педагога. Эмпирические данные подтверждают тревожную тенденцию: согласно опросу, проведённому в 2025 году, лишь 2% россиян считают профессию учителя престижной, что вдвое меньше, чем в 2023 году [4]. Исследование Н.А. Беловой [1], проведённое среди учителей г. Костромы, показало, что наряду с финансовыми вопросами, критику со стороны учителей вызывает падение их авторитета в обществе. Более того, материальная составляющая оказалась для педагогов важной, но не приоритетной причиной недовольства. Значимым для них оказалось не соответствующее квалификации социальное положение [1].

Этот кризис имеет глубокие корни. Исторически образ учителя формировался в советский период, когда педагог воспринимался прежде всего как носитель знания, объясняющий материал и поддерживающий дисциплину [1]. После распада СССР финансирование образования сократилось, престиж профессии снизился, однако массовые представления о том, каким «должен быть» учитель, почти не изменились, что привело к возникновению «инерции ожиданий», сохраняющейся до сих пор [3]. Современный же учитель работает в условиях меняющихся стандартов и цифровой трансформации школы, осваивает новые форматы обучения и решает задачи, связанные с поддержкой развития и благополучия учеников [5], но при этом продолжает сталкиваться с

необходимостью объяснять обществу и самому себе правомерность своего профессионального выбора.

Осознавая критическую важность проблемы, государство предпринимает меры для повышения престижа профессии педагога: поддержка молодых специалистов через наставничество, регулярная индексация заработной платы, возможности для профессионального роста. 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника, в рамках которого было организовано около 7 тысяч мероприятий, направленных на повышение престижа профессии.

Однако, как справедливо отмечается в публикации МГПУ [3], эти шаги направлены на улучшение условий труда внутри системы образования, но не касаются массовых представлений о профессии. Общественные стереотипы продолжают опираться на образ прошлого — на педагога-универсала, который «должен справляться со всем». Эффективное решение проблемы требует комплексного подхода, включающего не только повышение заработной платы и улучшение условий труда, но и целенаправленную работу с общественным сознанием, популяризацию педагогических профессий через СМИ и культуру, а также формирование позитивного и современного образа учителя в массовом сознании.

Заключение. Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что социальная значимость роли учителя в современном обществе не только не уменьшается, но и возрастает. В эпоху стремительных перемен педагог остаётся ключевой фигурой, обеспечивающей передачу культурного опыта, формирование ценностных ориентаций и подготовку молодого поколения к жизни в сложном и динамичном мире [1, 3].

Вместе с тем, наблюдается глубокий разрыв между декларируемой важностью миссии учителя и её реальным социальным статусом, что проявляется в низком престиже профессии, не соответствующем квалификации уровне оплаты труда и падении авторитета педагога в обществе [1, 2, 4]. Преодоление этого разрыва является стратегической задачей для всех заинтересованных сторон: государства, профессионального сообщества, бизнеса и гражданского общества. Только объединёнными усилиями мы сможем создать условия, при которых высокое звание Учителя вновь обретёт заслуженный авторитет, что станет залогом успешного и благополучного будущего всей страны.

Список литературы

1. Белова, Н. А. Об актуальных проблемах современной школы: мнение учителей в Костромской области / Н. А. Белова // Вестник антропологии. – 2024. – № 3. – С. 178–193.
2. Булин, Г. А. Роль педагога в воспитании личности в современных социокультурных условиях / Г. А. Булин, А. Е. Захарченко // Образование, инновации, исследования

как ресурс развития сообщества : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 дек. 2025 г.). – Чебоксары : ИД «Среда», 2025. – С. 296–297.
3. Рягузова, Е. В. Смысловые коды современной профессии «Учитель»: инварианты и инновации / Е. В. Рягузова, Т. И. Черняева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 23, вып. 2. – С. 203–210.
4. Сергеева, М. Лишь 2% россиян считают профессию учителя престижной / М. Сергеева // Кузбасс.Медиа. – 2025. Текст электронный: https://kuzbass.media/2025/09/30/115227.html?ysclid=mr8wew542392455540
5. Хаджимурадова, А. В. Профессиональные функции учителя в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Хаджимурадова // Педагогика и Психология. Теория и практика. – 2024. – № 1 (5/55). – С. 18–29.

УДК 377.131.11; 377.131.14

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Кованёва Людмила Васильевна, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»**,**
г. Донецк, ДНР, РФ
lkovanova198@gmail.ru; g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-педагогического сопровождения обучающихся с девиантным поведением в условиях организаций среднего профессионального образования (СПО). Автор анализирует специфические факторы, влияющие на процесс социализации подростков в период профессионального самоопределения, и выявляет ключевые детерминанты отклоняющегося поведения в данной образовательной среде. Основное внимание уделяется методам, которые уже внедрены и работают. В работе обоснована значимость междисциплинарного подхода и активного взаимодействия педагогического коллектива с социальными партнерами для успешной ресоциализации личности.
Ключевые слова: девиантность, подросток, социально- педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование, профилактика, социализация, реабилитация, социально-педагогические методы.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена глубокими трансформациями в социально-экономической и культурной сферах современного общества, которые неизбежно влекут за собой рост рисков возникновения девиантных форм поведения среди молодежи. В современных условиях подростковый возраст остается наиболее уязвимым периодом, характеризующимся поиском идентичности, стремлением к независимости и зачастую отсутствием сформированных навыков конструктивного преодоления жизненных трудностей. Особое место в процессе социализации современного подростка занимает система

среднего профессионального образования (СПО), которая на сегодняшний день становится не только кузницей рабочих кадров, но и важнейшим институтом воспитания и социальной адаптации.

Основная часть. Специфика контингента образовательных организаций СПО заключается в том, что значительную часть обучающихся составляют подростки, находящиеся в сложной жизненной ситуации, имеющие негативный опыт школьного обучения или воспитывающиеся в неблагополучных семьях. Переход в новую образовательную среду, необходимость профессионального самоопределения и адаптация к требованиям будущей профессии накладывают дополнительную психоэмоциональную нагрузку, что нередко провоцирует всплеск деструктивной активности: склонность к аддикциям, агрессивность, пропуски учебных занятий и правонарушения.

Несмотря на наличие широкого спектра общепедагогических методов профилактики, существующие подходы в системе СПО часто не учитывают специфическую профессиональную направленность обучения и возрастные особенности студентов-первокурсников. Существует объективное противоречие между необходимостью системной работы по коррекции поведения девиантных подростков и недостаточной разработанностью адресных методик социально-педагогического сопровождения, учитывающих условия среднего профессионального образования.

Цель данной статьи заключается в определении специфики социально-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением в условиях колледжа и наиболее эффективных инструментов их ресоциализации.

Типичные формы девиантного поведения и характерные факторы риска у учащихся системы среднего профессионального образования (СПО) определяются спецификой подросткового возраста и социальным статусом данной категории обучающихся.

Для студентов колледжей наиболее характерны следующие формы деструктивной активности:

- Аддиктивное поведение проявляется в употреблении психоактивных веществ, алкоголизации, а также в развитии нехимических зависимостей, таких как игровая и интернет-аддикция. Часто это служит способом компенсации стресса и попыткой ухода от проблем в новой академической среде. [3]

- Делинквентное поведение охватывает мелкие правонарушения, дисциплинарные проступки, участие в неформальных объединениях асоциальной направленности и порчу имущества образовательной организации. [2]

- Агрессивное поведение выражается в склонности к вербальным и физическим конфликтам, буллингу в студенческих группах и протестных реакциях по отношению к педагогическому составу. [1]

- Уклонение от учебной деятельности включает систематические прогулы, отказ от выполнения заданий и потерю интереса к выбранной специальности, что часто является следствием отсутствия устойчивой профессиональной мотивации.

Факторы риска, провоцирующие девиации в среде СПО, можно разделить на несколько групп:

- Микросоциальные факторы связаны с деструктивным влиянием семейной среды, включая гиперопеку или, напротив, педагогическую запущенность, конфликтные отношения с родителями и низкий социально-экономический статус семьи.

- Личностные факторы обусловлены психологической незрелостью, низкой стрессоустойчивостью, несформированностью волевой саморегуляции и наличием негативного опыта школьного обучения, который закрепляет «синдром неудачника».

- Профессионально-образовательные факторы возникают при столкновении с трудностями адаптации к новому режиму обучения, разочаровании в выбранной профессии и высокой учебной нагрузке, требующей повышенной ответственности.

- Социально-перцептивные факторы связаны с влиянием референтной группы сверстников, где девиантные модели поведения могут восприниматься как маркер взрослости или способ завоевания авторитета. [4].

Анализ действующих практик показывает, что основной пробел часто заключается в реактивном подходе — меры принимаются уже после совершения правонарушения или возникновения серьезного конфликта. Необходим переход к проактивной модели, где мониторинг микросоциальных и личностных факторов риска начинается с первых дней обучения.

Социально-педагогическое сопровождение девиантных подростков в системе СПО основывается на переходе от карательных мер к развитию внутреннего потенциала личности.

В качестве рекомендаций для педагогического состава по работе с девиантным поведением предлагается внедрение системы тьюторского сопровождения. Тьютор помогает студенту преодолеть «синдром неудачника» через акцент на профессиональных успехах в выбранной специальности. Это нивелирует личностные факторы риска и формирует позитивную профессиональную идентичность. [6]

Для работы с агрессивным поведением и буллингом эффективным инструментом являются службы медиации, состоящие из подготовленных студентов-волонтеров. Это позволяет воздействовать на социально-

перцептивные факторы: девиантные модели поведения теряют свою привлекательность, если авторитетная группа сверстников транслирует ценности конструктивного общения. [5]

Профилактика уклонения от учебы требует индивидуализации образовательных траекторий. Педагогам рекомендуется использовать методы интерактивного обучения и раннего погружения в профессию через мастер-классы и учебную практику, что повышает устойчивую профессиональную мотивацию.

Работа с микросоциальными факторами предполагает вовлечение родителей в образовательную среду не через контроль оценок, а через совместные социально-значимые проекты. Это помогает гармонизировать отношения в семье и снизить уровень педагогической запущенности.

Реализация данных мер позволит создать в колледже среду, способствующую успешной интеграции студентов в общество и их профессиональному становлению.

Основные положительные методы такого сопровождения включают в себя следующие направления:

1. Профессиональное самоопределение и трудотерапия.

Вовлечение обучающихся в процесс создания материальных ценностей способствует трансформации деструктивных импульсов в созидательную деятельность через механизм сублимации. Достижение верифицируемого результата труда (профессиональный успех) купирует состояние экзистенциальной неопределенности, свойственное девиантным паттернам поведения. Практическим подтверждением данной гипотезы служит реализация студенческого проекта «Центр мужества». Высокий уровень внутренней мотивации у подростков группы риска проявляется в добровольном участии (интернальный тип активности) без стимулирующего воздействия извне.

2. Социальное проектирование и волонтёрство.

Включение подростков в волонтёрские инициативы позволяет осуществить ролевую инверсию: субъект переходит из статуса «объекта надзора» в активную позицию «агента помощи». Данный опыт способствует ресоциализации и формированию просоциальных ценностей. На базе техникума функционирует «Мастерская добра» (изготовление элементов защиты и специализированной экипировки, эвакуационных тележек «Анютка»), которая выступает площадкой для апробации методик коллективной созидательной деятельности. Подобная практика способствует укреплению групповой сплоченности и интеграции подростков с отклоняющимся поведением в конструктивное социальное русло.

3. Метод «равный — равному».

Привлечение старшекурсников с высоким уровнем адаптации в качестве тьюторов и наставников позволяет задействовать механизмы

неформального социального контроля и позитивного контагиозного влияния. Внутри техникума сформирована благоприятная психологическая среда, где горизонтальные связи способствуют оперативной инкультурации первокурсников и преемственности корпоративных ценностей учебного заведения, что минимизирует риски дезадаптации на начальных этапах обучения.

4. Событийное и досуговое вовлечение.

Создание системы спортивных секций, технических клубов или творческих студий внутри колледжа обеспечивает безопасное пространство для самовыражения. Насыщенная внеучебная деятельность конкурирует с уличными компаниями, предлагая подростку более яркие и качественные эмоции в контролируемой, поддерживающей обстановке.

5. Социальное партнерство и гражданская интеграция.

Коллаборация с федеральными и региональными общественными организациями («Движение Первых», «Молодёжка. Народный фронт», «Молодёжная Республика») позволяет расширить пространство социально значимой практики. Активное вовлечение студентов в экосистему платформы «Россия — страна возможностей» и Министерства молодёжной политики обеспечивает реализацию их лидерского потенциала через участие в масштабных форумах и конкурсах, способствуя долгосрочной профессиональной и личностной состоятельности.

6. Профилактические встречи с представителями различных ведомостей и сообществ

Прямой диалог с сотрудниками правоохранительных органов, медицинскими работниками или представителями общественных организаций помогает подросткам осознать реальные последствия своих действий. Ключевым фактором успеха здесь является отход от чтения морали в пользу предоставления фактов, разбора реальных кейсов из практики и ответов на острые вопросы, что снижает уровень недоверия к официальным институтам.

Заключение. Эффективность социально-педагогической помощи в системе СПО напрямую зависит от того, насколько успешно удается интегрировать девиантного подростка в профессиональное сообщество, заинтересовать и сформировать у него устойчивую мотивацию к легальному трудовому самоопределению.

Список литературы

1. Ениколопов, С. Н. Психология агрессии: современные подходы и методы исследования / С. Н. Ениколопов // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 3. — С. 82–90.
2. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Змановская. — М: Академия, 2019. — 288 с.

3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. — 5-е изд., испр. и доп. — М: Издательство Юрайт, 2023. — 290 с
4. Кондратьев, М. Ю. Социально-психологические особенности детерминации девиантного поведения в подростковой и юношеской среде / М. Ю. Кондратьев // Вестник практической психологии образования. — 2021. — № 2. — С. 15–24.
5. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 445 с.
6. Реан, А. А. Психология девиантности. Дети. Подростки. Молодежь / А. А. Реан. — Москва : Генезис, 2016. — 440 с.

УДК 37.088

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Лукьянец Татьяна Александровна, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
t_a_lukyanets@mail.ru; g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы и подходы социально-педагогической профилактики конфликтов среди студентов-первокурсников. Анализируются причины возникновения конфликтных ситуаций в студенческой среде, а также особенности адаптационного периода и влияние социально-психологических факторов на поведение молодых людей. Особое внимание уделяется разработке и внедрению профилактических программ, направленных на формирование навыков конструктивного общения, развитие эмоционального интеллекта и повышение уровня социальной компетентности студентов. Представленные рекомендации и практические мероприятия способствуют снижению конфликтности, улучшению межличностных отношений и созданию благоприятной образовательной среды в вузе. Статья будет полезна педагогам, социальным работникам и специалистам в области высшего образования, заинтересованным в эффективной профилактике конфликтов и поддержке студентов в период адаптации.
Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, конфликты, адаптация, конфликтные ситуации, межличностные отношения.

Введение. Социально-педагогическая профилактика конфликтов среди студентов-первокурсников – это, комплекс целенаправленных мероприятий, методов и подходов, которые направлены на предупреждение возникновения и развития конфликтов в студенческой среде. Наиболее часто конфликтные ситуации возникают в период адаптации первокурсников к новым условиям обучения и социального взаимодействия. Профилактика включает в себя выявление факторов, которые способствуют конфликтам, а также развитие у студентов навыков конструктивного общения, эмоциональной саморегуляции и

сотрудничества. **Основная цель социально-педагогической профилактики** - создание благоприятной образовательной и социальной среды, которая способствует гармоничному развитию личности, снижению уровня конфликтности и улучшению межличностных отношений в студенческом коллективе [7, с. 59-65]. В рамках данной профилактики применяются различные формы работы: психологическое консультирование, тренинги, групповые занятия, социально-педагогические проекты и программы, направленные на поддержку и адаптацию первокурсников.

Основная часть. Переход в новую образовательную среду вызывает стресс у подростков. Первокурсники сталкиваются с необходимостью выстраивать новые социальные связи, осваивать новые требования и правила, что может приводить к напряжённости и конфликтам. Молодые люди часто не обладают достаточным опытом конструктивного разрешения конфликтов и выражать свои мысли без агрессии, что способствует эскалации разногласий. В связи с тем, что студенты приходят из разных социальных и культурных сред, то это может приводить к конфликтам на почве мировоззренческих. Учебная нагрузка, требования педагогов и личные проблемы вызывают эмоциональное напряжение и агрессию. В условиях учебного процесса и новой социальной жизни конкуренция и гонка за лидерством в группе может стать причиной конфликтов [2, с. 45-52]. Отсутствие поддержки со стороны семьи только усиливает чувство одиночества и непонимания, что повышает риск конфликтных ситуаций.

Методы и подходы социально-педагогической профилактики конфликтов среди студентов-первокурсников направлены на предупреждение и минимизацию конфликтных ситуаций в период адаптации к учебной среде. Основные аспекты включают: выявление потенциальных конфликтных зон и факторов риска, психолого-педагогическое сопровождение, формирование коммуникативных навыков общения и активного слушания, создание благоприятной социальной среды, введение курсов и семинаров профилактических образовательных программ, вовлечение студентов в социально значимую деятельность. Эти методы и подходы способствуют формированию у первокурсников навыков конструктивного поведения, снижению уровня конфликтности и созданию позитивной образовательной среды.

Особенности адаптационного периода студентов-первокурсников заключаются в:

- Процесс перестройки личности и ее социальных связей сопровождается повышенной уязвимостью и эмоциональной нестабильностью.

- Студенты формируют своё новое социальное «Я». Этот процесс может сопровождаться внутренними конфликтами и сомнениями.

- Формирование новых социальных связей.

- Повышенная чувствительность обучающихся к стрессу и восприимчивость к внешним раздражителям [6, с.33-40].

На поведение студентов-первокурсников оказывает влияние ряд социально-психологических факторов таких, как: желание обучающихся соответствовать нормам группы, уровень эмоционального интеллекта, самооценка и уверенность в себе, наличие поддержки со стороны семьи и педагогов.

Разработка и внедрение профилактических программ, которые направлены на формирование навыков конструктивного общения, развитие эмоционального интеллекта и повышение уровня социальной компетентности студентов, заключается в системном подходе. Профилактическая программа включает в себя диагностику, целеполагание, подбор методов и форм работы, а также оценку эффективности. Такие программы помогают первокурсникам лучше понимать себя и других, управлять эмоциями, эффективно взаимодействовать в коллективе и предотвращать конфликты (таблица 1).

Цель программы: Снижение уровня конфликтности среди первокурсников за счет формирования навыков конструктивного общения и повышения социальной компетентности.

К основным задачам программы можем отнести:

1. Повышение осознанности студентов о природе конфликтов и способах их разрешения.
2. Развитие навыков активного слушания, эмпатии и конструктивного диалога.
3. Обучение методам саморегуляции и управлению эмоциями.
4. Формирование позитивной социальной среды и командного духа.
5. Обеспечение поддержки и сопровождение студентов в адаптационный период [3, с.78-85; 8, с.45-51].

Таблица 1. Профилактическая программа предотвращиния конфликтов в среде студентов-первокурсников

Этап	Содержание	Методы и формы работы	Сроки
1. Диагностика	Выявление уровня конфликтности, эмоционального интеллекта и социальной компетентности	Анкетирование, опросы, психологическое тестирование	1 неделя
2. Информационно-образовательный блок	Лекции и семинары по темам: природа конфликтов, эмоциональный интеллект, навыки общения	Лекции, интерактивные семинары, видео-презентации	2 недели
3.Практический тренинг	Тренинги по развитию навыков конструктивного общения, активного слушания,	Ролевые игры, групповые дискуссии, кейс-стади, упражнения	3 недели

	эмпатии, управления эмоциями	на саморегуляцию	
4. Социально-педагогическая поддержка	Групповые и индивидуальные консультации, психологическое сопровождение	Консультации психолога, фасилитация групповых встреч	Постоянно в течение семестра
5.Социальная интеграция	Организация командных мероприятий, волонтерских проектов, клубов по интересам	Творческие мастерские, спортивные и культурные мероприятия, проекты	В течение семестра
6. Оценка эффективности	Повторное тестирование, анализ динамики, обратная связь от студентов	Анкетирование, интервью, обсуждения	В конце семестра

С помощью различных методов и приемов педагог может снизить уровень напряжения и неприязни к студенческой среде. Ролевые игры и моделирование конфликтных ситуаций позволяет отработать навыки конструктивного разрешения конфликтов. Тренинги эмоционального интеллекта предполагают упражнения на распознавание и управление эмоциями. За счет групповых дискуссии и рефлексия мы можем развивать у студентов-первокурсников эмпатию и понимания различных точек зрения. Активное слушание и коммуникационные упражнения позволит нам добится повышения качества межличностного общения, а психологическое консультирование окажет индивидуальную поддержку студентов с трудностями адаптации [4, с. 66-71].

В процессе проведенного исследования нами были разработаны рекомендации и практические мероприятия, которые способствуют снижению конфликтности, улучшению межличностных отношений и созданию благоприятной образовательной среды в вузе. К **основным рекомендациям** можно отнести: создавать условия для открытого и уважительного диалога между студентами, развитие эмоционального интеллекта за счет тренингов, организовать программы наставничества и кураторства, создание условий для социальной интеграции, внедрение системы раннего выявления конфликтных ситуаций [1, с. 77-81].

Данные рекомендации в комплексе помогут создать в вузе атмосферу взаимопонимания, снизить уровень конфликтности и способствовать успешной социальной и академической адаптации студентов.

Заключение. Социально-педагогическая профилактика конфликтов среди студентов-первокурсников является важным и необходимым направлением работы в системе высшего образования. Учитывая особенности адаптационного периода, высокий уровень эмоциональной восприимчивости и социально-психологические факторы, влияющие на поведение молодых людей, профилактические меры способствуют формированию у студентов навыков конструктивного общения, развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Комплексный подход, включающий диагностику, образовательные тренинги,

психологическую поддержку и организацию социальной интеграции, позволяет значительно снизить уровень конфликтности, улучшить межличностные отношения и создать благоприятную образовательную среду [5, с. 102-109]. Таким образом, социально-педагогическая профилактика конфликтов не только способствует успешной адаптации первокурсников, но и формирует основу для их дальнейшего личностного и профессионального развития.

Список литературы

1. Баранов, П. В. Психология конфликтов: учебное пособие / П. В. Баранов. — М.: Юрайт, 2019. — 256 с.
2. Васильева, Н. А. Социально-педагогическая профилактика конфликтов в образовательной среде / Н. А. Васильева // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 3. — С. 45–52.
3. Громова, Е. В. Эмоциональный интеллект и его роль в профилактике конфликтов среди студентов / Е. В. Громова // Вестник высшей школы. — 2021. — Т. 12, № 4. — С. 78–85.
4. Кузнецова, М. И. Методы профилактики конфликтов в вузе: теория и практика / М.И. Кузнецова. — СПб.: Питер, 2018. — 184 с.
5. Лебедев, А. С. Управление конфликтами в образовательных организациях / А. С. Лебедев. — М.: Академия, 2020. — 220 с.
6. Петрова, Т. В. Психолого-педагогические аспекты адаптации первокурсников / Т. В. Петрова // Вестник педагогики и психологии. — 2019. — № 2. — С. 33–40.
7. Сидорова, Е. Н. Социальная компетентность студентов как фактор профилактики конфликтов / Е. Н. Сидорова // Современное образование. — 2022. — № 1. — С. 59–65.
8. Федорова, И. В. Тренинги эмоционального интеллекта для студентов: методические рекомендации / И. В. Федорова. — М.: Изд-во МГУ, 2018. — 96 с.

УДК 372.4

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ НАВЫКОВ К СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Коврига Анастасия Максимовна, Матузова Ирина Григорьевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kovrigka13@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль современного учителя в политехнической подготовке младших школьников как важнейшем условии формирования технологических навыков и социальной ответственности. Описаны современные методы обучения, соответствующие требованиям ФГОС НОО.

Ключевые слова: политехническая подготовка, социальная ответственность, младший школьник, современный учитель.

Введение. Современное общество предъявляет всё более высокие требования к технологической грамотности, умению работать с информацией, материалами и инструментами, а также к способности применять полученные знания на практике.

Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования у младших школьников основ политехнической подготовки, что прямо отражено в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [4].

В начальной школе именно политехническая подготовка становится значимым условием развития инженерного мышления, творческого подхода к решению задач, интереса к техническому творчеству и инновациям.

Особая значимость политехнической подготовки в начальной школе обусловлена тем, что в этот период у детей формируются базовые учебные и личностные навыки, устанавливаются первые представления о мире профессий, закладываются основы трудового, исследовательского и проектного поведения.

Ранняя интеграция политехнических знаний и практик позволяет не только выявить склонности и интересы ребёнка, но и сформировать у него ответственное отношение к труду, коллективной деятельности, бережное отношение к результатам своего труда и окружающей среде.

Задача современного учителя – готовить новое поколение к жизни и труду в условиях быстро меняющегося технологического общества, где успех определяется не только уровнем знаний, но и способностью к творческому применению этих знаний, к сотрудничеству и социальной ответственности.

Основная часть. В современных условиях политехническая подготовка младших школьников приобретает статус одного из основных направлений начального образования, что отражено в требованиях ФГОС НОО. Стандарт подчеркивает необходимость формирования у детей основ технологической грамотности, умений проектной и исследовательской деятельности, а также развития у них таких личностных качеств, как ответственность, трудолюбие и готовность к коллективной работе.

Научное обоснование значимости раннего приобщения к миру техники и труда было дано С.Т. Шацким, который отмечал, что именно в младшем школьном возрасте наиболее эффективно формируются интерес и положительное отношение к труду, складываются навыки практического взаимодействия с материалами, инструментами и техническими объектами. Через практическую деятельность дети учатся видеть взаимосвязь между

учебными заданиями и реальными жизненными задачами, осознают значимость труда не только для себя, но и для общества [5].

Развитие идей трудового воспитания и проектной деятельности отражено в работах В.А. Сластенина. Он рассматривал педагога как организатора образовательной среды, в которой ребёнок получает возможность самостоятельно планировать свою деятельность, проявлять инициативу и ответственность, принимать участие в коллективных проектах.

В.А. Сластенин подчеркивал, что эффективная политехническая подготовка невозможна без формирования у детей навыков групповой работы, культуры делового общения, умения распределять роли и добиваться согласованных результатов. Учитель должен моделировать ситуации, в которых каждый ребёнок сможет проявить себя, почувствовать ценность личного вклада и научиться уважать труд других [3].

Учитель помогает сформировать у детей навыки работы с материалами и инструментами, развивает исследовательские и проектные умения, организует коллективные проекты и показывает значимость труда для общества. Через диалог, совместную рефлексию, обсуждение этических и социальных аспектов работы, педагог воспитывает у школьников уважение к результатам труда, заботливое отношение к окружающей среде, формирует основы социальной ответственности и трудовой культуры.

Роль учителя заключается также в том, что он помогает каждому обучающемуся раскрыть свои способности, найти мотивацию к обучению, почувствовать значимость личного вклада в общее дело.

Только при активном участии и поддержке учителя политехническая подготовка становится не формальной передачей знаний, а настоящей школой жизни, где закладываются прочные основы для успешной социализации, профессионального самоопределения и формирования зрелой, ответственной личности.

Особое внимание в системе политехнической подготовки уделяется развитию у школьников исследовательских и проектных умений, что подтверждает В.В. Гузеев, один из ведущих отечественных специалистов по проектной педагогике. По его мнению, включение младших школьников в проектную деятельность позволяет не только формировать предметные знания и технологические навыки, но и развивать креативность, критическое мышление, умение анализировать собственные действия и результаты. В.В. Гузеев отмечает, что проекты, ориентированные на решение реальных задач для школы, семьи или местного сообщества, способствуют формированию у детей чувства социальной ответственности, сопричастности к коллективному делу и умения видеть пользу своего труда для окружающих.

Интеграция политехнической подготовки с естественно-научными дисциплинами, такими как математика и окружающий мир, позволяет расширять кругозор младших школьников, закреплять межпредметные связи и формировать у них системное мышление. Л.В. Занков, исследуя особенности начального образования, указывал на необходимость организации обучения таким образом, чтобы дети могли самостоятельно ставить учебные задачи, искать пути их решения, сравнивать различные способы действий и делать выводы на основе собственного опыта. В рамках уроков труда (технологии) и интегрированных занятий ученики учатся измерять, рассчитывать, анализировать, выбирать материалы, работать с чертежами и схемами, что способствует развитию инженерного мышления и технической грамотности.

Важную роль в формировании социальной ответственности младших школьников играют коллективные проекты и участие в социально-значимых инициативах. Учитель организует школьные акции, конкурсы технического творчества, мастер-классы с представителями различных профессий, что способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в группе, принимать коллективные решения и оценивать последствия своих действий для окружающих.

Учитель организует школьные акции, конкурсы технического творчества, мастер-классы с представителями различных профессий, что способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в группе, принимать коллективные решения и оценивать последствия своих действий для окружающих.

В практике используются разнообразные методы: проектная деятельность, творческие работы, мастер-классы, моделирование и создание макетов, участие в акциях и конкурсах технической направленности. Они способствуют развитию у школьников не только технических умений, но и таких личностных качеств, как трудолюбие, аккуратность, настойчивость, инициативность и ответственность.

Одним из наиболее эффективных методов является проектная деятельность. Учащиеся самостоятельно или в группах разрабатывают изделия, выполняют творческие и исследовательские задания, планируют этапы работы, подбирают материалы и инструменты, анализируют и представляют результаты. Эти задания позволяют освоить базовые операции с инструментами, научиться соблюдать технику безопасности, видеть результат своего труда и понимать его ценность для себя и окружающих.

Кроме того, деловые и ролевые игры, моделирующие реальные производственные или бытовые ситуации, способствуют развитию коммуникативных и организаторских умений, формируют чувство ответственности за коллективный результат и учат учитывать интересы других.

Использование перечисленных методов делает политехническую подготовку младших школьников не только более интересной и увлекательной, но и максимально приближенной к реальной жизни, что способствует формированию у детей необходимых для современного общества компетенций.

Заключение. Политехническая подготовка младших школьников выступает неотъемлемым условием формирования технологической грамотности, инженерного мышления и социальной ответственности.

Внедрение в образовательный процесс активных методов обучения —обеспечивает не только освоение детьми технических и трудовых навыков, но и развитие самостоятельности, инициативности, умения сотрудничать и нести ответственность за коллективный результат.

Учитель становится не просто источником знаний, а наставником, организатором образовательной среды и мотиватором для школьников.

Список литературы

1. Гузеев, В. В. Проектное обучение: теория и практика / В. В. Гузеев. – М.: Педагогическое общество России, 2024. – 184 с.
2. Занков, Л. В. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 2019. – 416 с.
3. Сластёнин, В. А. Педагогика: учебник для вузов / В. А. Сластёнин. – М.: Академия, 2022. – 352 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 (в ред. Приказов Минпросвещения от 18.07.2022 №569, от 08.11.2022 № 955 от 22.02.01.202 4 №31) http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обра щения: 27.05.26). – Текст электронный.
5. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы: избранные педагогические произведения: в 2 т. Т. 2. / С. Т. Шацкий; М-во образования Московской обл., Акад. социального упр. – М.: АСОУ, 2023. – 226 с.

УДК 37

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО

Кудрейко Ирина Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
i.kudreiko2023@mail.ru

Аннотация: В работе проанализированы принципы и методы воспитания – составляющие педагогической системы А.С. Макаренко; сформулировано утверждение об актуальности педагогического наследия выдающегося педагога-практика.
Ключевые слова: А.С. Макаренко, педагогическое наследие, принципы, методы.

Введение. XX в. характеризуется созданием большого количества как чисто педагогических теорий, так и появлением педагогических технологий, которые использовали в качестве методологической основы в рамках различных психологических и социологических школ и научных направлений. Одним из педагогов-новаторов XX века является А.С. Макаренко – выдающийся отечественный педагог-практик, утверждающий приоритет воспитания в становлении личности, создавший оригинальное и значимое направление в воспитании – «педагогику отношений», которая была направлена на преодоление отчуждения людей друг от друга, личности от общества, труда и культуры. Он отмечал, что «только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем такую форму его организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна» [1].

С.М. Миронов в предисловии к одному из изданий «Педагогической поэмы» писал, что А.С. Макаренко был уникальной личностью, с огромным запасом любви и терпения к своим подопечным, что так важно при работе с детьми [3].

Основная часть. А.С. Макаренко, продумывая собственную педагогическую систему, писал: «…педагогика – вещь, прежде всего, диалектическая – не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным» [3].

Он разработал теорию и методику воспитания в коллективе, на практике осуществил соединение обучения с производительным трудом учащихся. Создавая теорию детского коллектива, А.С. Макаренко особое внимание уделял индивидуализации воспитания и придавал большое значение формированию педагогического коллектива, считая, что если воспитатели не объединены в коллектив, который имел бы единый плана

работы, единый тон и подход к ребенку, то не может быть речи ни о каком воспитательном процессе.

А.С. Макаренко сформулировал ряд педагогических принципов и методов. Рассмотрим некоторые из них:

– *принцип «воспитания в коллективе и через коллектив».* Утверждая, что личность формируется в коллективе и через коллектив, А.С. Макаренко глубоко обосновал воспитательные возможности коллектива, разработал содержание его деятельности и принципы организации. «Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше», – утверждал выдающийся педагог;

– *принцип «полнейшего игнорирования прошлого».* Внедрение данного принципа в воспитательный процесс предполагает отсутствие упоминаний о «прошлых заслугах» воспитанников. Общаясь с коллективом подопечных, педагог должен побороть в себе желание акцентировать излишнее внимание на негативных аспектах прошлого ребенка. Е.В. Иванов в исследовании, посвященном опыту трудовой колонии им. М. Горького под руководством А.С. Макаренко, отмечает, что в обосновании и реализации «полнейшего игнорирования прошлого», Макаренко «следовал И.Г. Песталоцци, который ещё в XIX веке, работая в приютах с беспризорными детьми, пришёл к выводу, что для исправления правонарушителя нужно обрезать все нити, которыми он привязан к своей прежней жизни и предложить ему новые, которые влекли бы его к лучшей жизни» [6, с. 61];

– *метод требования* А.С. Макаренко считал ведущим методом воспитания, отмечая, что без требования воспитания не может быть. Он писал: «Школа должна с первого дня предъявлять к ученику твердые, непрерывные требования, вооружать ребенка нормами поведения, чтобы он знал, что можно и чего нельзя, что похвально и что наказуемо» [1];

– метод требования неразрывно связан с *методом доверия и уважения*. Выдающийся педагог был твердо убежден, что именно доверие и уважение к личности подопечного влияют на становление у него системы нравственных ценностей, качеств, формирование характера;

– *метод «перспективных линий жизни».* В основе метода идея о том, что воспитывать человека – значит формировать у него умение находить перспективные пути, на которых его ждет «завтрашняя радость». А.С. Макаренко отмечал, что «…человек не может жить на свете, если у него впереди нет ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость» [2];

– *метод «параллельного педагогического действия».* Данный метод противопоставляется методу «парного воспитания» (взаимодействие одного наставника и одного ребенка). Согласно методу «параллельного педагогического действия» процесс воспитания является двусторонним,

включая в процесс воспитания как педагогов, так и воспитанников. А.С. Макаренко утверждал, что человек не может быть воспитан влиянием одной личности, какими бы качествами она ни обладала;

– *метод «педагогического взрыва».* А.С. Макаренко акцентировал внимание на том, что данный метод нужно применять осторожно, так как его воспитывающая сила заключается в коллективном гневе, общем осуждении, бойкоте и т. п.

Следует отметить, что некоторые идеи А.С. Макаренко расходились с официальной педагогикой, и поэтому не все методы, используемые им в воспитательном процессе, считались приемлемыми современниками педагога. К ним относятся:

– *метод «прямого воздействия на личность».* Под прямым воздействие А.С. Макаренко понимал воздействие на подопечных с учетом их материальных интересов;

– *метод «конкуренции».* Данный метод заключается в соревновании между воспитанниками в процессе коллективной деятельности, когда достижение общего результата зависит от слаженности действий команды.

Заключение. Таким образом, констатируем, что идеи А.С. Макаренко актуальны в современном образовании, поскольку воспитание подрастающего поколения, формирование у него системы нравственных ценностей, общественно значимых черт характера личности выступает приоритетной задачей современного общества. И система воспитания, предложенная А.С. Макаренко, является существенным вкладом в отечественную педагогику.

Список литературы

1. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. –Т. 1. / А. С. Макаренко – Москва, 1983. – С. 203–207, 311.
2. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. –Т. 3. / А. С. Макаренко – Москва: Педагогика. –1984, –512 с.
3. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / Антон Макаренко. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557, [1] с.
4. Миронов С.М. Предисловие / Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / Антон Макаренко. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557, [1] с.
5. Намлинская, О.О. Макаренко Антон Семенович / О.О. Намлинская // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – №1. – С. 287–289.
6. Иванов, Е.И. О некоторых малоизвестных фактах и принципах деятельности колонии имени М. Горького / Е.В. Иванов. – DOI: 10.25726/l2420-5626-3358-d // Управление образованием: теория и практика. 2024. №9-1 (86). – С. 56–68.

УДК 371.321.2

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

Остроухов Даниил Дмитриевич, Норина Елена Эдуардовна
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ),
г. Бийск, Алтайский край, РФ
daniil.ded02@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль учителя как ключевого субъекта управления художественно-творческой деятельностью школьников. Анализируется многоплановый характер педагогической деятельности, выделяя пять основных ролей учителя: носитель культурной традиции, организатор образовательной среды, наставник, мотиватор и управленец. Особое внимание уделяется пониманию природы творческих способностей, необходимости создания эмоционально насыщенной образовательной среды и учёту возрастных особенностей учащихся. На основе анализа структуры педагогического процесса обосновывается системообразующая функция учителя для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка и его успешной самореализации в сфере художественного творчества.
Ключевые слова: управление, художественно-творческая деятельность, творческие способности.

Введение. Проблема управления художественно-творческой деятельностью школьников приобретает особую значимость в свете задач, поставленных современному образованию, ориентированным на создание условий для самореализации подрастающего поколения.

Несмотря на признание важности художественного воспитания на государственном уровне, в массовой практике сохраняется противоречие: с одной стороны, существует объективная необходимость целенаправленного управления развитием творческих способностей учащихся, с другой – недостаточно разработаны механизмы этого управления. Учитель традиционно рассматривается как транслятор знаний, однако его роль как управленца, организующего и направляющего художественно-творческую деятельность школьников, остаётся недостаточно изученной.

Цель данной статьи – определить и обосновать многоплановую роль учителя в управлении художественно-творческой деятельностью школьников.

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что роль учителя в управлении художественно-творческой деятельностью носит многоплановый характер и не может быть сведена к какому-либо одному аспекту. Педагог одновременно играет несколько ролей: как носитель культурной традиции, передающий

учащимся основы художественной грамоты; как организатор образовательной среды, создающий условия для творческой самореализации детей; как наставник, сопровождающий индивидуальный путь развития каждого ученика; как мотиватор, пробуждающий интерес к искусству и поддерживающий творческую инициативу; и наконец, как управленец, выстраивающий целостный педагогический процесс, обеспечивающий достижение поставленных целей.

Развивая эту мысль, прежде всего важно подчеркнуть, что эффективность управления художественно-творческой деятельностью во многом зависит от понимания учителем природы творческих способностей и механизмов их развития. Так, например, М.В. Крамаренко отмечает, что: «творческие способности в изобразительном искусстве – это не только врожденный талант, но и то, что человек в состоянии развить в себе сам. То есть развитие творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства – это не только выявление способностей, заложенных природой, но и результат кропотливой работы педагога и ученика» [1].

Данное положение имеет принципиальное значение для понимания роли учителя. Если бы творческие способности были исключительно врожденным даром, роль педагога сводилась бы к пассивному наблюдению и минимальной корректировке. Однако признание того факта, что способности можно и нужно развивать, превращает учителя в активного соавтора этого процесса, от профессионализма которого во многом зависит самое важное – раскроется ли творческий потенциал ребёнка или останется невостребованным.

При этом необходимо учитывать, что развитие творческих способностей невозможно без создания особой эмоциональной атмосферы на занятиях. Художественное творчество по самой своей природе глубоко эмоционально, и игнорирование этого факта ведёт к формализации обучения, когда ребёнок механически осваивает технические приёмы, но не проживает процесс творчества как личностно значимое событие.

Как справедливо замечает И.М. Раджабов, «если эмоции вяло участвуют в познании, то ученик не относит к себе полученную информацию, остается к ней равнодушным» [5].

Для учителя изобразительного искусства это означает необходимость постоянной работы над созданием эмоционально насыщенной образовательной среды, где каждое занятие становится не просто уроком, а встречей с искусством, пробуждающей чувства и переживания. Эмоциональная вовлеченность, в свою очередь, становится мощнейшим катализатором творческой активности, побуждая ребёнка к самостоятельному поиску и самовыражению через творчество.

Осмысление роли учителя в управлении художественно-творческой деятельностью невозможно без обращения к вопросу о структуре

педагогического процесса. В этом отношении точечно выражает свою позицию Л.В. Мальцева, которая, анализируя организацию обучения основам изобразительной грамоты, выделяет следующие взаимосвязанные элементы: целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

По мнению Л.В. Мальцевой, «связь этих элементов друг с другом позволяет говорить о стройной системе обучения изобразительному искусству, в которой каждый элемент, являясь компонентом целого, выполняет свою специфическую функцию» [2].

Рассмотрим каждый из этих элементов в контексте управленческой деятельности учителя.

Целевой элемент предполагает, что учитель не просто транслирует общие цели образования, но и конкретизирует их применительно к каждому этапу обучения, каждой возрастной группе и даже каждому отдельному ученику. Управление начинается с целеполагания: педагог должен чётко осознавать, каких результатов он хочет достичь в краткосрочной и долгосрочной перспективе, и уметь транслировать эти цели учащимся, делая их личностно значимыми для детей.

Потребностно-мотивационный элемент связан с созданием у школьников внутреннего побуждения к художественной деятельности. Учитель не может заставить ребёнка творить по принуждению, ведь творчество всегда есть акт свободного самовыражения. Однако педагог способен пробудить в ребёнке интерес к созиданию, создать условия, в которых у ребёнка возникнет естественное желание рисовать, лепить, создавать. Это достигается через подбор увлекательных заданий, демонстрацию красоты искусства, создание ситуаций успеха и поддержку творческой инициативы.

Содержательный элемент охватывает отбор того учебного материала, который будет предложен учащимся. Учитель должен не только владеть содержанием предмета, но и уметь адаптировать его под возрастные особенности детей, выделять главное, выстраивать логику освоения материала от простого к сложному, от конкретного к абстрактному.

Операционно-деятельностный элемент включает методы, приёмы, формы организации учебной деятельности, посредством которых содержание становится достоянием учащихся. Учитель выбирает, какие техники и материалы будут использоваться, как будет организована работа (индивидуально, в парах, коллективно), какими будут темп и ритм занятия. Этот элемент наиболее наглядно проявляется в повседневной педагогической практике и во многом определяет её эффективность.

Эмоционально-волевой элемент отражает необходимость поддержания у учащихся эмоционально-положительного отношения к деятельности и развития волевых качеств, позволяющих доводить начатое

до конца. Художественное творчество требует усидчивости, терпения, способности преодолевать трудности, и одна из главных задач учителя – помочь ребёнку справиться с неизбежными моментами разочарования и усталости, поддержать его веру в свои силы.

Контрольно-регулирующий элемент предполагает постоянное отслеживание учителем хода учебного процесса и своевременную его корректировку. Это не столько оценка в строгом смысле слова, сколько наблюдение, рефлексия, умение заметить, что у ребёнка что-то не получается, и вовремя прийти на помощь, изменить задание, предложить иной способ работы.

Последний, оценочно-результативный элемент связан с фиксацией достигнутых результатов и их осмыслением. Важно, чтобы оценка носила не только констатирующий, но и стимулирующий характер, то есть помогала ребёнку увидеть свой рост, понять, над чем ещё предстоит работать.

Как подчёркивает Л.В. Мальцева, все эти «элементы находятся в тесной взаимосвязи, и только их единство позволяет говорить о целостной системе обучения изобразительному искусству. При этом именно учитель выступает тем системообразующим фактором, который обеспечивает эту целостность, удерживая в поле внимания все компоненты и выстраивая их взаимодействие» [2].

Говоря о роли учителя в управлении художественно-творческой деятельностью, нельзя обойти вниманием вопрос о педагогическом мастерстве. В науке и практике неоднократно предпринимались попытки определить, что делает учителя настоящим мастером своего дела. Мастерство учителя сосредотачивается не в механическом применении готовых методик, а в способности каждый раз заново находить единственно верный способ взаимодействия, учитывающий и уникальность каждого ребёнка, и особенности детского коллектива в целом.

Это предельно важно в контексте управления художественно-творческой деятельностью, где невозможна жёсткая стандартизация и алгоритмизация. Каждый класс, каждая группа уникальны, и то, что блестяще работало с одними детьми, может оказаться совершенно неэффективным с другими. Учитель-мастер чувствует эту динамику, умеет читать настроение класса, вовремя перестраивать ход занятия, находить нужные слова поддержки или, напротив, бросать вызов, побуждающий к развитию.

Важнейшим аспектом роли учителя является его способность качественно транслировать знания, обеспечивая их осмысленное усвоение учащимися. Так, П.Ю. Олейникова справедливо отмечает: «важно, чтобы учитель качественно донес ту информацию, которую дети будут способны применить в дальнейшем. Ребенок должен рисовать сознательно, без

копирования, используя полученные на занятиях знания на практике» [4, с. 116].

Это принципиальное положение разделяет понятия подлинного обучения и механической тренировки. Если ребёнок просто копирует образец, не понимая логики построения формы, закономерностей цветовых отношений, принципов композиции, его деятельность остаётся репродуктивной и не ведёт к развитию творческих способностей. А задача учителя – добиться именно осознанного усвоения, когда теоретические знания становятся инструментом, который ученик может гибко применять в самых разных творческих ситуациях.

Для реализации этой задачи учитель должен сам в совершенстве владеть техникой рисунка и живописи, уметь показать, как решается та или иная художественная задача. При этом педагогический рисунок на доске или на полях работы ученика – это не просто демонстрация приёма, но и способ установления особого контакта между учителем и учеником, момент совместного проживания творческого процесса.

Не менее важной является роль учителя в развитии у учащихся способности к самостоятельному творческому поиску. Управление художественно-творческой деятельностью не означает тотального контроля над каждым движением ребёнка. Напротив, подлинное управление предполагает постепенную передачу инициативы самому ученику, создание условий, в которых он учится ставить перед собой творческие задачи, искать пути их решения, оценивать полученный результат. Учитель выступает здесь как старший товарищ, который поддерживает, направляет, но не подменяет собою творческую волю ребёнка.

Отдельного внимания заслуживает вопрос об учёте возрастных особенностей учащихся в управлении художественно-творческой деятельностью. Каждый возрастной этап имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при выборе методов и форм работы.

В младшем школьном возрасте (7–10 лет) дети обладают высокой эмоциональной отзывчивостью, у них ярко выражена потребность в игровой деятельности, активно развивается воображение. В этот период учитель выступает прежде всего как организатор увлекательного процесса открытия мира через искусство. Задания должны быть яркими, образными, связанными с игрой. Важно поддерживать любую творческую инициативу, не критикуя строго за техническое несовершенство, поскольку в этом возрасте главное – сохранить и развить интерес к рисованию.

В подростковом возрасте (11–14 лет) происходит становление абстрактного мышления, возникает интерес к самоанализу, усиливается критичность по отношению к себе и своим работам. В этот период роль учителя особенно важна: он должен помочь подростку преодолеть кризис, освоить более сложные техники, показать пути профессионального роста.

Подростки чутко реагируют на справедливую, аргументированную оценку, и учитель должен уметь сочетать требовательность с поддержкой.

В старшем школьном возрасте (15–17 лет) на первый план выходит задача профессионального самоопределения. Учащиеся, сохраняющие интерес к изобразительному искусству, как правило, ориентированы на поступление в профильные учебные заведения. Учитель выступает здесь как наставник, помогающий сформировать портфолио, подготовиться к вступительным испытаниям, определиться с выбором специализации. На этом этапе особенно важно индивидуальное сопровождение, учитывающее уникальные особенности творческой манеры каждого ученика.

Говоря о роли учителя, нельзя обойти вниманием организацию коллективной творческой деятельности. В работе над общим проектом учитель выступает как режиссёр, распределяющий роли, координирующий усилия, помогающий участникам договориться и прийти к общему результату. В коллективной деятельности формируются навыки коммуникации, умение принимать чужое мнение, ответственность за общий результат.

Существенную роль в управлении художественно-творческой деятельностью играет организация выставочной и конкурсной активности. Участие в выставках и конкурсах является мощным стимулом для развития творческих способностей, поскольку позволяет ребёнку увидеть свои работы в контексте достижений сверстников, получить внешнюю оценку, пережить ситуацию успеха. Задача учителя – обеспечить систематическое участие школьников в мероприятиях различного уровня, помочь с подготовкой работ, оформить заявки, но при этом не создавать излишнего давления, не превращать конкурсы в самоцель.

Особо следует подчеркнуть роль учителя в создании безопасной психологической среды, в которой ребёнок не боится экспериментировать, ошибаться, пробовать новое. Ведь страх ошибки – один из главных врагов творчества. Если ученик боится, что его работа подвергнется жёсткой критике, он предпочтёт действовать по шаблону, избегая любых проявлений индивидуальности. Учитель должен создавать атмосферу принятия, где ошибка воспринимается не как провал, а как необходимый этап поиска, где ценится сам процесс этого творческого решения.

Важнейшим качеством учителя, управляющего художественно-творческой деятельностью, является способность к рефлексии собственной деятельности. Педагог должен уметь анализировать свои успехи и неудачи, видеть, какие методы работают эффективно, а какие требуют корректировки. Постоянное самообразование, изучение новых техник и методик, знакомство с современным искусством – всё это необходимо для того, чтобы оставаться интересным и полезным для учеников.

Заключение. Подводя итог рассмотрению роли учителя в управлении художественно-творческой деятельностью школьников, можно

сделать некоторые выводы. Учитель выступает центральным звеном, обеспечивающим реализацию целей художественного воспитания и решение соответствующих задач. Его роль носит комплексный характер, включая функции носителя культурной традиции, организатора образовательной среды, наставника, мотиватора и управленца. Эффективность деятельности учителя определяется его способностью выстраивать целостную систему обучения, учитывающую все элементы педагогического процесса и обеспечивающую их взаимосвязь. Особое значение имеют знание возрастных особенностей учащихся, умение создавать эмоционально насыщенную среду, развивать осознанное отношение к художественной деятельности, поддерживать самостоятельный творческий поиск. Качественная реализация учителем своих функций создаёт условия для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка и его успешной самореализации в сфере художественного творчества.

Список литературы

1. Крамаренко, М. В. Уроки изобразительного искусства как средство развития творческих способностей школьников / М. В. Крамаренко – 2020. Текст электронный: URL: uroki-izobrazitelnogo-iskusstva-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-shkolnikov.pdf (дата обращения 16.11.2025).
2. Мальцева, Л. В. Изобразительное искусство в школе и его назначение // Общество: социология, психология, педагогика (2011, № 1–2). С. 132-136.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва: Оникс: Мир и образование, 2007. 640 с.
4. Олейникова, П. Ю. Закономерности проявления творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства / П. Ю. Олейникова // XXV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: Материалы конференции, Нижневартовск, 04–05 апреля 2023 года / [Текст]/ Под общей редакцией Д. А. Погонышева. Часть 8. — Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2023. — С. 115–119.
5. Раджабов, И. М. О проблемах обучения изобразительному искусству в современной общеобразовательной школе / И. М. Раджабов, А. М. Нурудинова. Текст электронный: URL: https://moluch.ru/archive/148/41908.

УДК 159.9.019.4+159.922.8

КУЛЬТУРА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Перевознюк Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
lomova-tany@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются процессы взаимодействия студенческой молодежи и преподавателей в высших учебных заведениях. Эффективная учебная деятельность невозможна без построения гармоничных отношений между преподавателем и студентам. Индивидуальные предпосылки успешной педагогической деятельности являются определяющими в субъектных отношениях учебно-воспитательного процесса. Сегодня стоит вопрос, чтобы студента сделать полноценным, полноправным и равноправным участником учебно-воспитательного процесса, где бы он имел возможность проявить и раскрыть весь свой естественно заложенный потенциал. И это возможно только при условии установления равноправных, партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентом, где субъекты учебно-воспитательного процесса со своими индивидуально-психологическими особенностями находят понимание в выполнении одной и той же задачи. Усвоение нравственных норм и правил поведения, как преподавателем, так и студентом в процессе их взаимодействия формирует моральную культуру взаимоотношений, что необходимо, как отдельному гражданину, так и обществу в целом.
Ключевые слова: студент, преподаватель, взаимодействие, обучение, мотивы.

Введение. Процессы взаимодействия студенческой молодежи и преподавателей в высших учебных заведениях являются чрезвычайно важной проблемой как для современного общества в целом, так и для личности каждого будущего специалиста. В научных трудах подчеркивается, что во многих научно-педагогических коллективах высших учебных заведений существуют значительные недостатки воспитательного характера, которые тормозят духовное развитие студентов [1]. Именно поэтому, изучение причин несоответствия уровня взаимодействия студентов и преподавателей запросам общества призвано способствовать созданию благоприятных условий для подготовки всесторонне развитых, физически и психически здоровых, духовно богатых членов общества.

Цель статьи – изучение проблем взаимодействия студентов и преподавателей при аудиторной работе в высших учебных заведениях.

В соответствии с целью, в статье решаются следующие задачи:

1) проанализировать особенности взаимодействия студентов и преподавателей в высших учебных заведениях;

2) показать роль индивидуального подхода во взаимодействии студента и преподавателя;

3) выделить основные принципы взаимодействия студентов и преподавателей в высших учебных заведениях.

Основная часть. В современном образовании происходит поиск новых путей для обеспечения наиболее эффективного сотрудничества в различных направлениях учебно-воспитательной, научно-исследовательской деятельности, поскольку во взаимном сотрудничестве “преподаватель-студент” открываются пути к самосовершенствованию, самовоспитанию, само дисциплинированности, самоорганизации. Процесс обучения является сложным и многогранным. Он не ограничивается только передачей знаний, приобретенных преподавателем в процессе своей научно-педагогической деятельности. Потому, что обучение – это упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, которое направлено на достижение поставленной цели.

Совместная деятельность преподавателя с группой является тем важным фактором, который определяет эффективность их взаимодействия на основе этических норм и правил. Для достижения положительного результата во взаимоотношениях со студенческой аудиторией важно продумать прежде всего вопрос ее организации. В социальной педагогике совместная деятельность определяется как организованная система активности индивида, направленная на создание объектов материальной и духовной культуры. Такая деятельность невозможна без контактов между людьми по обмену информацией, мнениями, оценками, чувствами. Её важной чертой является общая цель и предсказание результата, который отвечал бы общим интересам и способствовал реализации потребностей каждого из индивидов, которые начинают взаимодействовать [2].

Характерным для многих преподавателей является восприятие студента как пассивного инженерно-технологического механизма, который подвергается воздействию с помощью внешних механизмов и не позволяет раскрыться студенту как личности со всеми ее индивидуально-психологическими особенностями, ограничивает его свободу действий, унижая таким образом ее достоинство как человека. При таких условиях студент не в полной мере чувствует себя равноправным членом общества в общечеловеческом измерении при условии, что главной ценностью на Земле является человек. Сегодня же стоит вопрос, чтобы студента сделать полноценным, полноправным и равноправным участником учебно-воспитательного процесса, где бы он имел возможность проявить и раскрыть весь свой естественно заложенный потенциал. И это возможно только при условии установления равноправных, партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентом, где субъекты учебно-воспитательного процесса со своими индивидуально-

психологическими особенностями находят понимание в выполнении одной и той же задачи.

Для того, чтобы построить сотрудничество между преподавателем и студентом на психологических началах, необходимо обладать высоким педагогическим мастерством, которое бы обеспечило правильность в выборе подходов к каждому студенту. Одним из наиболее эффективных является индивидуальный подход, который даст возможность всестороннего установления равноправных связей между преподавателем и студентом. Индивидуальные предпосылки успешной педагогической деятельности являются определяющими в субъектных отношениях учебно-воспитательного процесса.

Индивидуальный подход предполагает диалогичность во взаимодействии, а не монологичность. Именно в диалоге каждый из участников взаимодействия имеет возможность "раскрыться". Потому, как отсутствие диалога часто является одной из причин, которая не позволяет студенту достичь высоких успехов в учебе, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности. В случаях, когда удается достичь такого высокого доверия друг к другу, очень важно не потерять его потому, что в будущем очень трудно такое доверие заслужить. Здесь уже выступает другая составляющая взаимодействия между преподавателем и студентом – моральный аспект.

В учебно-воспитательном процессе происходит формирование морально-этических качеств личности студента, то есть определенных сложных психических образований личности, чувств и убеждений. Усвоение нравственных норм и правил поведения, как преподавателем, так и студентом в процессе их взаимодействия формирует моральную культуру взаимоотношений, что необходимо как отдельному гражданину, так и обществу в целом [3].

Выделим основные принципы взаимодействия студентов и преподавателей.

Принцип мотивации.

Педагогический опыт показывает, что изучение студентом материала и мнемические функции тесно связаны с мотивацией к обучению. Студенты будут изучать то, что они хотят знать, и им будет трудно усвоить материал, который им не интересен. Студенты постоянно вовлечены в процесс познания. На их поведение влияют различным образом мотивы страха (негативные) и мотивы надежды (позитивные). Когда преобладают негативные мотивы, студенты будут усердно работать, однако лишь в том случае, если это единственный путь избежать нежелательных последствий. Если есть другие пути выхода из этой ситуации, они предпочтут их и потратят свое время на изобретение различных способов обмана преподавателя (драматические рассказы о бытовых, семейных проблемах своей жизни, составление шпаргалок и тому подобное).

Необходимо создавать демократическую обстановку в аудитории, чтобы свести к минимуму негативные мотивы к обучению, заменить их на позитивные.

Принцип оценки как мотивации к изучению предмета.

Несмотря на различные ориентиры пребывания студента в учебном заведении, оценки для него являются достаточно важными. Оценки – это экспертное поощрение достижений студентов в обучении, они важны для его роста, для будущего трудоустройства, имеют значение для их родителей, товарищей. Поскольку оценки важны для них, многие студенты будут изучать то, что необходимо для получения хороших результатов. Если преподаватель основывает свои оценки на запоминании деталей, они будут помнить их до экзамена, если они считают, что оценки основаны на их способности интегрировать и применять принципы, они попытаются это сделать. Использование оценок в качестве угрозы может привести к уклонению от обучения, а не к возникновению интереса к предмету.

Любопытство.

Хотя поощрение и наказание очень часто стимулируют процесс изучения дисциплин, однако революционные открытия в этой области заключаются в признании факта, что люди любопытны и любознательны. Они ищут нового опыта, им нравится познавать новое, они находят удовольствие в решении задач, совершенствовании своего мастерства (например, в изучении компьютера, иностранного языка и так далее), в обретении компетентности в чём-то. Любопытство является важным мотивом в изучении академических дисциплин. Поэтому задача педагога – возбудить любознательность студентов и использовать её как мотив обучения. Для этого можно прежде всего задавать вопросы. Большинство исследователей считают, что задавать вопросы в процессе преподавания важнее, чем давать утверждения о фактах [4].

Компетентность.

Люди получают удовольствие от того, что они хорошо делают свое дело. Преподаватель помогает студентам установить стандарты в обучении, к которым они будут стремиться. Для студента важно испытывать чувство уверенности в своих знаниях. Опытный педагог убедит студента в том, что его эффективность в обучении является результатом его собственных усилий и способностей. Сам преподаватель также имеет свои собственные стандарты в преподавании, он хочет хорошо знать свой предмет и постоянно стремится к улучшению его преподавания. Это заставляет его время от времени редактировать свои лекции, изучать современную научную педагогическую литературу, потому что это его внутренняя потребность в самосовершенствовании [5].

Мотив привязанности.

Этот мотив связывают с ощущениями студента по отношению к преподавателю. Большинство преподавателей хотят, чтобы студенты

любили их. При этом многие из них страдают от конфликта между необходимостью ставить заслуженно плохие оценки и потребностью в том, чтобы их все любили. Этот конфликт в основном присущ женской половине преподавателей. Многие студенты имеют элементы конфликтного поведения. Некоторые из них выражают несогласие с преподавателем не на рациональной основе, а просто как выражение эмоций. Соответственно, студенческая апатия при изучении курса может представлять иррациональное выражение возмущения тем, что нужно что-то делать в процессе обучения.

Заключение.

1. Индивидуальный подход обеспечивает эффективность подготовки молодого человека к любым условиям в процессе своей жизнедеятельности. Взаимоотношения преподавателя и студента должны быть наполнены профессиональной целеустремленностью, высокой моралью и духовностью.

2. Формирование взаимоотношений студента и преподавателя – сложный учебно-воспитательный процесс, требующий знаний, умений, опыта, высокого педагогического мастерства, которого на сегодня не хватает многим преподавателям, особенно преподавателям технических кафедр. Учет психолого-педагогических подходов и принципов преподавателем даст возможность решать целый ряд аналогичных задач, которые вписываются в единую составляющую гармоничного развития личности, а именно: взаимоотношений человека с природой, общества и окружающей среды.

3. Главной задачей всех уровней учебно-воспитательных учреждений является наполнение образования и науки высокодуховными принципами, которые бы способствовали развитию каждой личности и общества в целом.

Список литературы

1. Ахметжанова, Г. В. Эмпирическое исследование уровня развития педагогической функции будущего педагога / Г. В. Ахметжанова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Самарский государственный технический университет. – 2022. – №3 (23). – С. 13 – 18.
2. Вербицкий, А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. - М.: Логос, 2023. 336 с.
3. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: ИЦ «Академия», 2023. – 400 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
5. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. - М.: Изд. Торговая корпорация «Дашков и К», 2024.-320с.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: МОДЕЛЬ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Петрова Светлана Алексеевна, Незговорова Наталья Петровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
sveta.svetik2503@list.ru, nezgovorova.n1998@mail.ru

Аннотация. В статье представлена модель работы дошкольной образовательной организации (ДОО), направленная на формирование интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Модель включает структурно-организационный и содержательно-процессуальный блоки, обеспечивающие системное развитие познавательных процессов у дошкольников: восприятия, памяти, мышления, воображения и речи. Описаны этапы реализации модели (диагностико-прогностический, проектировочно-организационный, деятельностный, аналитико-рефлексивный), а также методы и инструменты, способствующие развитию мыслительных операций и познавательной активности. Обоснована практическая значимость модели для повышения преемственности дошкольного и начального школьного образования.
Ключевые слова: интеллектуальная готовность к школе, дошкольная образовательная организация, познавательное развитие, мыслительные операции, проблемно-поисковая деятельность, преемственность образования.

Введение. Проблема формирования интеллектуальной готовности к школе у детей дошкольного возраста сохраняет высокую значимость для практики ДОО, поскольку успешность включения в учебную деятельность во многом определяется не только общим развитием, но и уровнем развития познавательных процессов и готовностью ребёнка к интеллектуальной регуляции собственного действия. В современных исследованиях подчеркивается, что интеллектуальная готовность выступает интегративным результатом психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на развитие восприятия, памяти, мышления, воображения и речи как взаимосвязанных механизмов познавательной деятельности. [3] Тем самым актуализируется потребность в проектировании образовательной среды ДОО и целенаправленных педагогических условий, обеспечивающих постепенное формирование соответствующих умений и предпосылок к учебному поведению.

Цель исследования состоит в разработке и обосновании модели работы дошкольной образовательной организации, направленной на формирование интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Данная модель должна учитывать системный характер готовности и включать организационно-структурные решения и содержательно-

процессуальное наполнение педагогического процесса. [1] На этой основе в работе ставится задача: определить логику построения деятельности детей в ДОО, определить приоритетные образовательные эффекты по линии интеллектуального развития и согласовать их с комплексным представлением готовности старшего дошкольника к обучению. В результате модель должна позволять ДОО переводить запрос на «готовность к школе» в конкретные проектные действия педагогов, измеряемые по динамике интеллектуальных проявлений ребёнка и качеству выполнения познавательных задач в образовательной практике. [3]

Основная часть. Интеллектуальная готовность к школе рассматривается как результат психического развития дошкольника, включающий переход к понятийному интеллекту и овладение базовыми мыслительными операциями (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация). В логике ФГОС ДО целевые ориентиры дошкольного образования предполагают формирование инициативности, самостоятельности, любознательности и способности выбирать деятельность в разных ситуациях, что задаёт методологические ориентиры для организации интеллектуально направленного опыта ребёнка. Следовательно, методический выбор должен быть ориентирован не на «натаскивание», а на развитие познавательных действий как устойчивых способов работы в деятельности.

Методологически обоснована опора на деятельностный и развивающий принципы: интеллектуальные умения формируются в ситуации решения задач ребёнком, а не сообщаются в готовом виде. Это требует включения педагогических методов, обеспечивающих проблематизацию, вариативность, речевое сопровождение познавательных действий и опору на наглядность. Практико-ориентированным основанием выступает трактовка интеллектуальной готовности как способности выполнять учебную деятельность на базе развития мыслительных операций, речи и познавательной активности. [2] Соответственно используются: дидактические игры с задачей на классификацию/сериацию, совместное обсуждение способов решения, мини-проектирование (наблюдение → гипотеза → вывод), а также упражнения на планирование и контроль («что сделаю сначала? как проверю?»).

Эффективность методического комплекса обеспечивается согласованием психолого-педагогических методов с возрастными возможностями произвольности и с требованиями к организации образовательного процесса в ДОО: акцент делается на поддержке самостоятельных выборов ребёнка, на комплексности воздействия и на мониторинге динамики развития интеллектуальных компонентов (когнитивного и регуляторного). Такая методологическая рамка позволяет

сформировать у ребёнка готовность действовать по правилу и переносить способ в новую ситуацию.

Модель работы ДОО по формированию интеллектуальной готовности построена как система взаимосвязанных блоков. Согласно логике её построения, выделяются структурно-организационный и содержательно-процессуальный блоки, при этом системообразующим звеном выступает дошкольное образовательное учреждение как координатор взаимодействия социальных институтов. [1]

1. Структурно-организационный блок определяет роли субъектов образовательного процесса (воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед при необходимости, администрация, родители), формат их взаимодействия и порядок методического сопровождения. Деятельность обеспечивается инструментарием:

- консультации и практикумы для педагогов;
- мастер-классы и деловые игры;
- организация творческих лабораторий;
- диагностика и самообразование;
- открытые мероприятия в рамках повышения квалификации.

2. Содержательно-процессуальный блок ориентирован на комплексную готовность, включающую интеллектуальный компонент наряду с психологическим и социальным аспектами. Программа реализации модели встраивается в повседневную и специально организованную деятельность и включает тематические модули:

- «Развитие операций мышления» (анализ, синтез, сравнение, классификация);
- «Речь как средство познавательного действия» (развитие связной речи, обогащение словаря, речевое планирование);
- «Планирование и самоконтроль» (формирование навыков целеполагания, прогнозирования, оценки результатов).

Основным механизмом выступает проблемно-поисковая организация деятельности: педагог создаёт ситуации, где ребёнок выдвигает предположения, планирует действия, делает выводы и умозаключения. Чем более разнообразна и значима деятельность для ребёнка, тем результативнее развитие.

Операционализация модели осуществляется по этапам:

Диагностико-прогностический этап. Выявление исходного уровня интеллектуальной готовности через наблюдение, анализ продуктов деятельности (схемы, модели, решения задач) и диагностические задания. Оцениваются уровень развития мыслительных операций, познавательной активности, произвольности внимания и памяти.

Проектировочно-организационный этап. Планирование модулей развивающей работы и создание предметно-пространственной среды,

стимулирующей познавательную активность. Разрабатываются индивидуальные и групповые маршруты развития, подбираются дидактические материалы и игры.

Деятельностный этап. Реализация игровых и познавательных практик: дидактические игры с задачами на классификацию и сериацию, совместное обсуждение способов решения, мини- проектирование (наблюдение → гипотеза → вывод), упражнения на планирование и контроль («что сделаю сначала? как проверю?»). Особое внимание уделяется речевому сопровождению действий и развитию навыков самоконтроля.

Аналитико- рефлексивный этап. Оценка динамики интеллектуального развития через повторное диагностирование, анализ продуктов деятельности и наблюдение. Корректировка программы с учётом выявленных результатов.

Инструментарий модели включает:

- наблюдение за познавательной активностью в свободной и организованной деятельности;
- анализ продуктов детской деятельности (схемы, модели, творческие работы);
- диагностические задания для оценки сформированности мыслительных операций (классификация, сериация, установление причинно- следственных связей);
- беседы и проблемные вопросы для выявления уровня развития речи и логического мышления;
- игровые ситуации, требующие планирования и самоконтроля. [5]

Содержательно-процессуальный блок ориентирован на комплексную готовность, включающую интеллектуальный компонент наряду с психологическим и социальным аспектами. [1] Программа реализации модели встраивается в повседневную и специально организованную деятельность и включает тематические модули (например, «Развитие операций мышления», «Речь как средство познавательного действия», «Планирование и самоконтроль»). Основным механизмом выступает проблемно-поисковая организация деятельности: педагог создаёт ситуации, где ребёнок выдвигает предположения, планирует действия, делает выводы и умозаключения; чем более разнообразна и значима деятельность для ребёнка, тем результативнее развитие. [4] Инструментарий модели включает наблюдение, анализ продуктов деятельности (схемы, модели, решения задач), а также диагностические задания для оценки динамики сформированности мыслительных операций и познавательной активности.

Операционализация модели осуществляется по этапам: диагностико-прогностическому (Выявление исходного уровня), проектировочно-организационному (Планирование модулей и предметной среды),

деятельностному (реализация игровых и познавательных практик) и аналитико-рефлексивному (оценка динамики, корректировка программы). Итогом является формирование у дошкольников интеллектуально направленных способов деятельности, обеспечивающих успешное включение в школьное обучение.

Заключение. Основные выводы исследования состоят в том, что интеллектуальная готовность дошкольников к школе может рассматриваться как интегральный результат целенаправленной педагогической работы, ориентированной на развитие восприятия, памяти, мышления, воображения и речи в их функциональной взаимосвязи. [3] В рамках разработанной модели доказательно обосновывается позиция о необходимости строить образовательную деятельность как процесс формирования способов интеллектуальных действий, а не как совокупность разрозненных упражнений. Тем самым создаются условия для перехода ребёнка к более осмысленным формам познавательной деятельности, релевантным школьной учебной активности.

Практическая значимость модели определяется её организационной и содержательной воспроизводимостью в условиях ДОО: модель включает структурно-организационный контур (координация участников образовательного процесса, методическое сопровождение, единые ориентиры для педагогов) и содержательно-процессуальный контур (модули развивающей работы, проблемно-поисковые практики, инструментарий наблюдения и анализа динамики). Такой подход согласует требования дошкольного образования к развитию самостоятельности и познавательной активности с задачами формирования интеллектуальной готовности, обеспечивая системность и преемственность целевых ориентиров.

Перспективы применения модели в российской практике связаны с возможностью её тиражирования и адаптации: для разных возрастных групп, типов ДОО и образовательных запросов семьи. Рекомендуется использовать модель как основу для рабочих программ и планов психолого-педагогического сопровождения, а также для повышения квалификации педагогов через практико-ориентированные форматы методического сопровождения. [6] Дальнейшие исследования целесообразно направлять на уточнение параметров диагностического инструментария, выявление устойчивости эффектов и сравнительную оценку вариантов внедрения модели в разных образовательных организациях.

Список литературы

1. Донцов, Д. А., Донцова, М. В., Пятаков, Е. О. «Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с

дошкольного возраста и заканчивая юностью» // Вестник практической психологии образования. 2017. № 3. С. 94–106.
2. Коняхина, Е. С., Шинкарева, Н. А. «Дидактические игры как средство развития интеллектуальной готовности детей 7 лет к школе» // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 25–25.
3. Печатнова, Н. Б. «Формирование у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе» // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 22–31.
4. Печатнова, Н. Б., Некрасова, Е. Н. «Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждёт» // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 4. С. 309–318.
5. Яковлева, Г. В., Сваталова, Т. А., Скрипова, Н. Е. «Современные технологии развития познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста»: методическое пособие для педагогов ДОУ и НОО. Челябинск: ЧИППКРО, 2019.

УДК 373.2:004

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО: ОТ СБОРА ДАННЫХ К УПРАВЛЕНЧЕСКИМ РЕШЕНИЯМ

Петрова Светлана Алексеевна, Перевознюк Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
sveta.svetik2503@list.ru, lomova-tany@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу цифровых инструментов мониторинга качества образования в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Рассматриваются современные технологии сбора, обработки и анализа данных о развитии воспитанников, качестве образовательного процесса и эффективности работы педагогов. Описываются этапы внедрения цифровых систем мониторинга, их влияние на принятие управленческих решений. Приводятся примеры успешного использования цифровых решений в практике ДОО, оцениваются преимущества и ограничения. Цель исследования — выявить потенциал цифровых инструментов для повышения объективности и оперативности мониторинга качества дошкольного образования.
Ключевые слова: мониторинг, ДОО, цифровые инструменты, качество образования, управление.

Введение. Современное дошкольное образование в России переживает этап существенной трансформации подходов к оценке качества образовательных услуг. Традиционная модель разовых проверок постепенно уступает место системе непрерывного мониторинга,

ориентированной на постоянное повышение качества и удовлетворённость всех участников образовательных отношений — воспитанников, родителей, педагогов и администрации. В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос внедрения цифровых инструментов, способных обеспечить регулярность мониторинговых процедур, сопоставимость данных и прослеживаемость выводов [1].

Проблема исследования заключается в необходимости разработки научно обоснованного подхода к использованию цифровых инструментов мониторинга качества образования в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Несмотря на растущую популярность цифровых платформ, их потенциал зачастую реализуется не в полной мере: многие организации ограничиваются формальным сбором данных без глубокой аналитической обработки и перевода результатов в конкретные управленческие решения. Это приводит к фрагментации информации, дублированию усилий и снижению эффективности управления качеством образования.

Современное состояние решения проблемы характеризуется активным внедрением цифровых технологий в сферу дошкольного образования. В рамках национальной программы цифровой трансформации разрабатываются специализированные платформы и модули для мониторинга качества, внедряются электронные формы отчётности («Профиль ДОО», «Внутренняя оценка качества документирования деятельности ДОО») и инструменты анализа данных. Однако на практике наблюдается разрыв между технологическими возможностями и их реальным использованием в управленческом цикле ДОО.

Нерешённой частью общей проблемы остаётся отсутствие целостной концепции интеграции цифровых инструментов в систему мониторинга качества дошкольного образования. [3] Недостаточно изучены механизмы трансформации цифровых данных в практические рекомендации по повышению качества, не определены критерии эффективности цифровых решений с точки зрения их влияния на управленческие процессы, а также не проработаны вопросы нормативного регулирования использования цифровых данных в принятии решений.

Цель статьи — разработать научно обоснованное представление о том, как цифровые инструменты мониторинга качества образования в ДОО обеспечивают полный управленческий цикл: от сбора и систематизации данных до формирования и обоснования управленческих решений. Для достижения этой цели необходимо раскрыть потенциал цифровых технологий в обеспечении непрерывности мониторинга, выявить связь между аналитической обработкой данных и принятием управленческих решений, а также обосновать направления совершенствования цифровых

инструментов с учётом нормативных требований и практической применимости результатов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть, какие элементы системы мониторинга качества целесообразно оцифровывать (процедуры ввода, хранения, верификации и аналитической интерпретации показателей).

2. Выявить связь между аналитической недостаточностью доказательной базы и ограничениями принятия управленческих решений на уровне образовательной организации и муниципального управления, сформулировать критерии эффективности цифровых решений.

3. Определить состав показателей и логическую структуру целостной системы данных, обеспечивающей сбор, систематизацию и анализ текущего состояния работы ДОО.

4. Исследовать, как результаты цифрового мониторинга могут быть трансформированы в рекомендации по повышению качества (с учётом компонентов мониторинга: качество программ, содержания образовательной деятельности и управления).

5. Обосновать практико- ориентированные направления совершенствования цифровых инструментов с учётом нормативных требований и управленческой применимости результатов.

Методология исследования опирается на комплексный подход к мониторингу, сочетающий:

– цикличность процедур и сопоставимость данных;

– многоуровневое наблюдение (условия реализации программы, педагогический процесс, результаты);

– интеграцию самооценки педагогов, анализа документации и содержательной оценки образовательной деятельности.

Основная часть. Методологическая основа цифрового мониторинга качества дошкольного образования строится как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием образовательной системы и прогнозирование её развития. Такой подход согласуется с общей логикой мониторинга, который не сводится к разовой фиксации показателей, а предполагает цикличность процедур, сопоставимость данных и последующую интерпретацию в целях управляемости процессов качества.

Нормативная база задаёт чёткие требования к содержанию оценки качества и правомерности использования информации [5]. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», качество образования трактуется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия федеральным государственным требованиям и потребностям заинтересованных лиц. Это создаёт методический ориентир для построения показателей мониторинга:

индикаторы должны соотноситься с целями и нормативно заданными характеристиками дошкольного образования, а цифровые данные — обеспечивать эту сопоставимость.

Цифровой мониторинг опирается на многоисточниковую структуру данных, охватывающую различные аспекты качества дошкольного образования: условия реализации основной образовательной программы, организационные практики, особенности педагогического процесса и результаты взаимодействия с участниками образовательных отношений. Основными источниками данных выступают электронные формы («Профиль ДОО», «Внутренняя оценка качества документирования деятельности ДОО»), результаты анализа образовательных программ, материалы педагогического наблюдения и самоанализа, данные о развивающей предметно-пространственной среде, планирующая документация педагогов и ежегодные отчёты о состоянии системы дошкольного образования.

Современные цифровые инструменты выполняют широкий спектр функций, способствующих повышению эффективности мониторинга. Они обеспечивают унификацию форм сбора данных, автоматизированное формирование сводных показателей, экспорт отчётности, визуализацию данных, выявление отклонений от нормативных показателей и формирование диагностических профилей ДОО. По функциональному назначению эти инструменты можно разделить на две группы: платформы общего назначения (управленческие кабинеты, витрины показателей, конструкторы отчётов) и специализированные модули электронного мониторинга качества, ориентированные на педагогические процессы и сопровождение управленческого цикла.

Внедрение цифровых технологий существенно изменяет управленческий цикл в ДОО, делая его более оперативным и обоснованным. Традиционная последовательность «описание текущего состояния → диагностика причин → формирование мер → оценка результативности» приобретает новые качества за счёт ускорения процессов, повышения объективности, возможности прогнозирования тенденций и персонализации управления [2]. Цифровые системы позволяют руководителям быстрее получать актуальную информацию, опираться на объективные данные, выявлять закономерности и учитывать индивидуальные особенности каждой организации.

Ключевым механизмом влияния цифровых технологий на принятие решений выступает прямая связь между аналитической обработкой данных и управленческими последствиями. Результаты мониторинга автоматически преобразуются в рекомендации или задачи для исполнителей, что сокращает время реагирования на возникающие проблемы. Опора на нормативно заданные показатели и официальную статистику обеспечивает соответствие решений законодательным

требованиям, а возможность отслеживать динамику индикаторов в режиме реального времени позволяет своевременно корректировать стратегию развития ДОО.

Практическая результативность цифрового мониторинга особенно заметна на этапах планирования корректирующих мероприятий и контроля исполнения. Если инструмент позволяет отслеживать динамику индикаторов (например, по направлениям развития образовательной среды, кадровых компетенций, организации психолого- педагогического сопровождения), руководитель может точнее формировать приоритеты и распределять ресурсы. Система облегчает повторную проверку эффекта после внесённых изменений, что приближает мониторинг к циклу улучшений.

Вместе с тем внедрение цифровых инструментов сопряжено с определёнными рисками. К ним относятся фрагментация данных, формализация мониторинга без содержательной интерпретации индикаторов, отсутствие контроля исполнения корректирующих мер и приоритет формальной метрики над образовательным смыслом. Для минимизации этих рисков необходимо обеспечить интеграцию цифровых решений в единую информационную среду, разработать чёткие регламенты использования данных и повысить компетенции педагогов и управленцев в области работы с цифровыми инструментами.

Заключение. Результаты проведённого исследования подтверждают, что цифровые инструменты мониторинга качества образования в ДОО обладают значительным потенциалом для повышения эффективности управленческого цикла. Они обеспечивают систематизацию данных, регулярность внутренней оценки и превращение наблюдений в аналитические выводы, что способствует повышению удовлетворённости качеством образования всех участников образовательных отношений и созданию системы предупреждения нарушений обязательных требований нормативно- правовых актов.

Наиболее продуктивные сценарии использования цифровых решений связаны с внутренней оценкой и документированием деятельности. Электронные формы позволяют структурировать контекст и характеристики работы организации, оценивать качество документации и образовательных программ, повышать воспроизводимость процедур и снижать риски утраты смысловой связности между собранными сведениями и корректирующими действиями [5]. Результаты мониторинга могут служить основанием для программ профессионального развития педагогов и организационных изменений в ДОО.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке научно обоснованного представления о роли цифровых инструментов в обеспечении полного управленческого цикла в сфере дошкольного образования. Предложенная концепция интеграции цифровых решений в

систему мониторинга позволяет преодолеть разрыв между технологическими возможностями и их практическим применением, обеспечивая перевод данных в конкретные управленческие действия.

Практическое применение результатов исследования может быть реализовано через:

– внедрение разработанных рекомендаций по использованию цифровых инструментов в ДОО;

– совершенствование существующих платформ и модулей электронного мониторинга;

– разработку программ повышения квалификации для педагогов и управленцев по работе с цифровыми данными;

– создание методических материалов по интеграции цифровых решений в управленческий цикл ДОО.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с углублением аналитических функций цифрового мониторинга, развитием прогнозных моделей на основе больших данных, интеграцией с межведомственными ресурсами и обеспечением информационной безопасности при работе с персональными данными. Особое внимание следует уделить вопросам развития компетенций педагогов и управленцев в области цифровой грамотности, а также сохранению образовательного смысла показателей при цифровизации процессов мониторинга. Устойчивый эффект возможен только при комплексном подходе, сочетающем технологические инновации с сохранением ключевых педагогических принципов дошкольного образования.

Список литературы

1. Белая, К. Ю. Управление дошкольной образовательной организацией по результатам. — М.: Перспектива, 2020. — 184 с.
2. Виноградова, Н. А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: методическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. — М.: Айрис- пресс, 2019. — 192 с.
3. Голицына, Н. С. Стандартизация образовательного процесса в ДОУ. — М.: Скрипторий 2003, 2021. — 168 с.
4. Иванова Г. П. Цифровая трансформация дошкольного образования: вызовы и возможности // Педагогика. — 2022. — № 5. — С. 45–52.
5. Поташник, М. М. Управление качеством образования. — М.: Педагогическое общество России, 2018. — 448 с.
6. Смирнова Е. А., Козлова С. А. Мониторинг качества дошкольного образования в условиях цифровизации: опыт регионов // Современное дошкольное образование. — 2023. — № 2. — С. 18–27.

УДК 796.011.1:796.323.2

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАНИИ: СТАТИСТИКА МНОГОЛЕТНЕГО ОПЫТА РУКОВОДСТВА БАСКЕТБОЛЬНЫМИ КОМАНДАМИ

Подковка Екатерина Витальевна[1], Подковка Оксана Викторовна[2]
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»[1], г. Москва, РФ
ГБОУ «Школа № 1018»[2], г. Москва, РФ
podkovka.katya@mail.ru, podkovka.oksana@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается становление педагога физической культуры и дополнительного образования — от учителя-предметника к учителю-наставнику, формирующему личностный стержень воспитанников. На основе статистики работы секции баскетбола ГБОУ «Школа № 1018» под руководством Подковка О.В. в период с 2015–2016 по 2025–2026 учебные годы показано, как система многолетней спортивной подготовки способствует преодолению возрастных психологических барьеров, воспитанию самодисциплины и развитию навыков ответственного взаимодействия. Анализ количественных данных подтверждает, что за стабильными результатами команд стоит планомерная работа по формированию личностной зрелости учащихся.
Ключевые слова: учитель, наставничество, баскетбол, социализация, секция.

Введение. Традиционное восприятие учителя физической культуры как предметника, отвечающего за выполнение учебных нормативов и разучивание технических приёмов, перестаёт соответствовать запросам современной образовательной среды. Длительное погружение в тренировочный процесс, выходящее за рамки академического часа, неизбежно меняет статус учителя в наставника — фигуру, влияющую на формирование личностного стержня ребёнка.

В данной статье этот переход рассматривается на конкретном эмпирическом материале — десятилетней работе секции баскетбола, руководимой учителем высшей категории по физической культуре и педагогом дополнительного образования ГБОУ «Школы № 1018» Подковка Оксаной Викторовной.

Основная часть. Специфика баскетбола, как воспитательной среды, жёстко обусловлена коллективной природой успеха — на площадке нельзя действовать изолированно, результат определяется всеми участниками игрового процесса [1]. Это обстоятельство создаёт естественные условия для формирования у подростков умения договариваться, принимать совместные решения, нести за них персональную ответственность перед командой. В отличие от академической успеваемости, где оценка часто индивидуальна, ребёнок быстро усваивает, что его личный вклад значим только в связке с усилиями товарищей.

Опыт показывает, что дети, начинающие занятия в секции в 10–12 лет, нередко сталкиваются с трудностями начала пубертатного периода и его кризисом, которому характерны повышенная застенчивость, неспособность конструктивно общаться со сверстниками и страх публичных ошибок [2, 3]. Эти психологические барьеры затрудняют развитие ребёнка как в спортивной, так и в учебной сфере.

Игровая среда устроена так, что ошибка — это элемент рабочего процесса. Через многократное проживание подобных эпизодов у ребёнка формируется устойчивость к неудачам и готовность пробовать снова.

Помимо психологических трудностей, вызывает обоснованную тревогу устойчивая тенденция к распространению гиподинамии среди подрастающего поколения [4]. У значительной части подростков досуговая активность склоняется в сторону преобладания статичных форм времяпрепровождения, сопряжённых с длительным использованием цифровых устройств, что практически полностью вытесняет двигательную активность и прогулки. Подобный дефицит физической нагрузки ведёт как к ослаблению соматического здоровья, так и к лишению ребёнка естественных физиологических механизмов компенсации психоэмоционального напряжения.

Методы и организация исследования. Был проведён ретроспективный анализ десятилетней деятельности секции баскетбола ГБОУ «Школа № 1018» в период с 2015–2016 по 2025–2026 учебный год. Тренировки осуществлялись три раза в неделю, по 2 академических или 1,5 астрономических часа для трёх возрастно-половых групп, сформированных преподавателем.

Информационную базу исследования составили журналы учёта посещаемости, официальные заявки на участие в соревнованиях, наградной материал (грамоты, дипломы, протоколы финальных игр), а также личные рабочие записи педагога, фиксировавшие динамику выступлений.

На основе указанных источников была собрана и структурирована статистика по следующим ключевым показателям:

- ежегодная численность учащихся у учителя физической культуры;
- ежегодная численность учащихся, вовлечённых в тренировочный процесс секции по баскетболу;
- количество команд, выставляемых в каждом учебном году на соревнования по баскетболу, стритболу;
- примерное количество игр, проведённых на межрайонном и городском этапах;
- процент прохождения команд на последующие стадии соревнований;

• данные о численности постоянного тренировочного состава (учащихся, посещающих занятия три и более года подряд).

Результаты исследования. В среднем за десятилетний период в классах педагога обучалось 326,6 школьников, из которых ежегодно вовлекались в работу баскетбольной секции 58,4 человека (табл. 1). Таким образом, средний процент баскетболистов от числа учащихся в классах педагога составил 17,9%, что эквивалентно 4,0% от общего контингента школы.

Иными словами, почти каждый пятый ученик из классов, где преподаёт педагог, систематически занимался баскетболом во внеурочное время. Относительно всей школы этот показатель скромнее — однако он отражает реальный вклад секции в охват дополнительным образованием. Наиболее высокие показатели вовлечённости зафиксированы в 2015–2016 (30,6% от классов педагога) и 2018–2019 (27,5%) учебных годах. Резкое снижение в 2020–2021 и 2021–2022 годах (6,5% и 9,0% соответственно) объясняется ограничениями, связанными с пандемией COVID-19. В постпандемийный период показатели восстановились, достигнув 19,1% в 2025–2026 учебном году.

Таблица 1 — Охват обучающихся занятиями в баскетбольной секции (2015–2026 уч. гг.)

Учебный год	Дети (чел.)				Доля от школы	Доля от классов учителя
	У учителя	Классы учителя (кол-во)	В секции	Всего в школе	Доля спортсменов от школы %	Доля спортсменов от классов учителя %
2015–2016	180	7	55	1015	5,4	30,5
2016–2017	232	8	47	1053	4,5	20,2
2017–2018	280	9	70	1146	6,1	25
2018–2019	273	9	75	1280	5,8	27,4
2019–2020	255	8	56	1388	4,0	22
2020–2021	307	10	20	1548	1,3	6,5
2021–2022	357	12	32	1548	2,0	8,9
2022–2023	346	12	72	1613	4,5	20,8
2023–2024	364	13	50	2031	2,5	13,7
2024–2025	418	14	79	2010	3,9	18,9
2025–2026	434	14	83	2003	4,1	19,1
Среднее	326,6	10,9	58,4	1562	4,0	17,9

За десятилетний период в секции ежегодно занималось от 32 до 83 учащихся, объединённых в 7–10 разновозрастных команд (табл. 2).

Среднегодовой показатель сформированных и выставленных на соревнования команд за десять лет — около 8–9 команд (3 мужских, 4 женских, 1–2 смешанных). Средняя численность юношей и девушек в секции практически равна (31,4 и 31,2 человека соответственно).

Таблица 2 — Количество выставляемых на соревнования команд (2015–2026 уч. гг.)

Учебный год	Команды (кол-во)					
	Муж.	Кол-во (муж.)	Жен.	Кол-во (жен.)	Смеш.	Всего
2015–2016	2	25	3	30	2	7
2016–2017	2	22	3	25	2	7
2017–2018	3	35	4	35	2	9
2018–2019	4	40	4	35	1	9
2019–2020	4	28	3	28	—	7
2020–2021	*карантин*					—
2021–2022	3	19	1	13	4	8
2022–2023	4	31	5	41	1	10
2023–2024	3	18	6	32	—	9
2024–2025	3	47	6	32	1	10
2025–2026	3	43	6	40	1	10
Среднее значение за 10 лет	3,2	31,4	4,2	31,2	1,7	8,8

Показатель участия в межрайонном этапе составляет 100% — все 75 команд (за исключением карантинного сезона) приняли участие в соревнованиях, предварительно победив или заняв призовые вторые места на районном этапе.

Выставленные команды также стабильно преодолевали межрайонный этап соревнований. Среднее количество команд, ежегодно выставляемых на межрайон, составило 8,5; из них на городской этап в среднем выходило 6,8 команд (табл. 3). Таким образом, процент прохождения с межрайонного на городской уровень в среднем составляет 80%.

Таблица 3 — Результаты выступления команд на межрайонном и городском этапах соревнований (2015–2026 уч. гг.)

Учебный год	Лучший результат по этапам				
	Межрайон			Город	
	Участники	Призеры	Победители	Участники	Кол-во команд и места
2015–2016	7	1	4	4	3 (2*, 8 и 16 места)
2016–2017	7	—	7	7	4 (3*, 10, 16, 16 места)
2017–2018	9	—	9	9	—
2018–2019	9	3	6	9	—
2019–2020	7	2	4	6	1 (6 место)
2020–2021	*карантин*				—
2021–2022	8	5	3	0**	—
2022–2023	10	6	4	8	1 (8 место)
2023–2024	9	4	3	4	—
2024–2025	9	3	5	5	—
2025–2026	10	2	6	7	4 (5–8 место)
Среднее значение за 10 лет	8,5	3,8	5,1	6,8	—

Примечания: * — призеры на городском этапе, ** — городской этап в данных соревнованиях не был предусмотрен

Стоит отметить, что такой охват требует чёткого выстраивания тренировочного и соревновательных процессов как от преподавателя, так и от учащихся, включающей подготовку к внутришкольным турнирам, межрайонному и городскому этапам соревнований. Суммарное количество матчей за сезон (в год) варьировалось от 33 до 53.

На городском этапе воспитанники секции сталкиваются с командами спортивных школ, их вторых составов, имеющих возможность отбора и более интенсивного тренировочного графика. В этих условиях призовые места по Москве удавалось занять дважды: в 2015–2016 учебном году — командой юношей 1994 г.р. (2 место), а также в 2016–2017 учебном году — командой девушек 2002 г.р. и младше (3 место). В остальные сезоны городской этап завершался для команд секции без попадания в тройку призёров, однако сам факт стабильного выхода значительной части составов на городской уровень свидетельствует о достаточной конкурентоспособности.

Работа секции в условиях карантина. Личностные качества, особенно самодисциплина и внутренняя ответственность, наиболее

интенсивно формируются в моменты внешней нестабильности. Показательным в этом отношении является 2020–2021 учебный год, когда очные занятия и соревнования были приостановлены в связи с пандемией COVID-19. Тренировочный процесс был оперативно переведён на дистанционную платформу и продолжался трижды в неделю. Отсутствие прямого визуального контроля со стороны педагога требовало от воспитанников значительно более высокого уровня самоорганизации, чем в зале.

Содержательное наполнение дистанционных занятий не сводилось к формальной отчётности — педагогом был выстроен комплексный подход, позволивший удержать внимание подростков в домашних условиях. В расписание включались совместные просмотры и обсуждения фильмов спортивной тематики — в частности, картины «Движение вверх», которая давала материал для разговора о командной сплочённости, преодолении личных амбиций и природе лидерства.

Параллельно с кинопросмотрами велась теоретическая подготовка: разбирались официальные правила игры в баскетбол, изучались жесты судей, рассматривались типовые игровые ситуации и алгоритмы их разрешения.

В домашних условиях отрабатывались упражнения с мячом — ведение на месте и в ограниченном пространстве, переводы мяча, бросковые движения без кольца с фиксацией техники кисти. Учащиеся записывали короткие видео выполнения заданий и отправляли педагогу для обратной связи.

В сезоне 2021–2022 соревновательная деятельность реализовывалась через бесконтактные форматы «Точный бросок» и «Три снайпера». Специфика данных конкурсов заключалась в видеофиксации учителем выполнения бросков с разных дистанций и последующей отправке материалов судейской коллегии. Городской этап в данных соревнованиях предусмотрен не был.

Влияние секции на становление личности учащегося. Отдельного внимания заслуживает механизм вертикальной преемственности, сложившийся в секции за годы работы, начиная с 2006 года. Старшие воспитанники, многие из которых входят в категорию постоянных занимающихся (12–20 человек на протяжении ряда сезонов), естественным образом принимают на себя функции наставников по отношению к младшим школьникам. Это проявляется в совместных тренировках, где более опытные игроки демонстрируют технические приёмы, а также в неформальной передаче норм и правил поведения, принятых в сообществе. Отдельного внимания заслуживает и личный пример педагога — кандидата в мастера спорта, продолжающего активно участвовать в игровом процессе.

По мере накопления игрового опыта и углубления знаний правил баскетбола воспитанники из числа постоянного состава начинают привлекаться к судейской и организационной деятельности. Они осваивают различные судейские функции: работа в поле с фиксацией нарушений и показом жестов, ведение технического протокола матча, контроль игрового времени и счёта на электронном табло. Эти навыки отрабатываются сначала на внутришкольных товарищеских встречах, впоследствии при обучении — на межрайонных турнирах среди команд, где старшие учащиеся выступают уже в роли полноценных арбитров.

Кроме того, «ветераны» секции становятся опорой педагога при организации общешкольных физкультурно-оздоровительных мероприятий. При проведении «Дня здоровья», спортивных эстафет и праздников именно они берут на себя функции координаторов станций, помогают инструктировать классы, следят за соблюдением правил и техникой безопасности. Фактически речь идёт о погружении подростка в профессиональную деятельность — старшеклассник примеряет на себя роль не просто игрока, а организатора, арбитра, помощника тренера. Такой опыт имеет выраженный профориентационный потенциал, что даёт возможность преодолеть пубертатный кризис и обрести чувство идентичности, — многие выпускники секции впоследствии связывают свою жизнь с педагогикой, спортом или судейством [5].

Обсуждение результатов. Ответственность за младших и включение в организационную структуру мероприятий становятся для средних и старших школьников очередной ступенью личностного взросления. Они переходят из позиции ведомого в позицию ведущего, что требует развития самообладания, объективности и умения принимать решения в нестандартных ситуациях — качеств, востребованных далеко за пределами спортивного зала.

Стабильно высокий процент прохождения в межрайонный и городской этапы свидетельствует не столько о физической форме тренирующихся, сколько об определённом уровне психологической готовности. Чтобы выдержать многоступенчатый соревновательный отбор требуется развитая стрессоустойчивость, способность концентрироваться в условиях жёсткого дефицита времени и умение подавлять импульсивные реакции в пользу командной тактики. Эти качества не появляются спонтанно — они являются прямым результатом длительного наставнического воздействия.

Кроме того, соревновательная деятельность создаёт для определённой категории учащихся уникальную ситуацию личностного признания. Такой опыт, пережитый в подростковом возрасте, способен запустить механизм позитивной переоценки своих возможностей, что впоследствии переносится и на учебную деятельность. Параллельно решается задача профилактики отклоняющегося поведения, график плотно

занят тренировками, выездами, сборами, учащийся оказывается включённым в систему продуктивной занятости, минимизирующей риски безнадзорности.

Заключение. Десятилетний период руководства баскетбольной секцией убедительно демонстрирует, что сущность педагогического предназначения выходит далеко за пределы формирования двигательных умений. Переход от роли предметника к роли наставника позволяет использовать спортивную среду для воспитания у подростков личностной зрелости: самодисциплины, способности к конструктивному взаимодействию и готовности нести ответственность за общий результат. Статистические показатели в данном случае выступают объективным свидетельством того, что планомерная наставническая работа приносит пользу в развитии и становлении личности учащегося.

Список литературы

1. Платунов, А. И. Баскетбол как средство физического воспитания / А. И. Платунов // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1(46). – С. 86–88. – EDN DUFFIB.
2. Савельева, А. А. Психологические аспекты кризиса подросткового возраста и его влияние на межличностные конфликты / А. А. Савельева // Наукосфера. – 2024. – № 10-1. – С. 147–152. – DOI 10.5281/zenodo.13912636. – EDN MONIZD.
3. Лютов, Д. А. Влияние занятий спортом на прохождение кризиса подросткового возраста / Д. А. Лютов // Культура физическая и здоровье. – 2023. – № 3(87). – С. 180–184. – DOI 10.47438/1999-3455_2023_3_180. – EDN UUUXMI.
4. Галеева, Л. Д. Влияние гиподинамии на здоровье школьников / Л. Д. Галеева, И. Р. Салихова // Российский педиатрический журнал. – 2024. – Т. 27, № S1. – С. 22. – EDN EUEWDK.
5. Куприй, Е. С. Профессиональное самоопределение как ресурс преодоления кризиса идентичности в подростковом возрасте / Е. С. Куприй // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 27 ноября 2025 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. – С. 432–434. – EDN CFGBWU.

УДК 615.849

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Поправко Ольга Викторовна, Мухина Наталья Юрьевна
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь, Запорожская область, РФ
popravko_olya2@mail.ru; nmukhina2612@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен педагогического наставничества в контексте передачи традиционных духовно-нравственных ценностей в условиях социокультурной среды Запорожской области. Автор анализирует теоретические основы наставничества как педагогической практики, выявляет его потенциал в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, а также определяет специфику реализации данного механизма в регионе. Особое внимание уделяется роли учителя-наставника как транслятора культурной идентичности и ценностных ориентиров. Делается вывод о необходимости системного внедрения наставничества в образовательные учреждения Запорожской области как инструмента сохранения и воспроизводства традиционных ценностей.
Ключевые слова: педагогическое наставничество, духовно-нравственные ценности, социокультурная среда, Запорожская область, воспитание, культурная идентичность, образовательная организация.

Введение. Современная образовательная система переживает период глубокой трансформации, обусловленной как глобализационными процессами, так и необходимостью сохранения национальной культурной идентичности. В этих условиях педагогическое наставничество приобретает особое значение как один из наиболее эффективных механизмов трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению. Особую актуальность данная проблематика приобретает для Запорожской области, где социокультурная среда характеризуется уникальным историческим наследием, богатыми казачьими традициями и самобытной системой духовных ориентиров, требующих целенаправленного педагогического осмысления и трансляции.

Основная часть. Проблема педагогического наставничества в отечественной науке исследуется достаточно широко, однако её связь с передачей духовно-нравственных ценностей в регионально специфическом контексте остаётся недостаточно разработанной. Н. В. Топилина рассматривает наставничество как самостоятельную форму педагогической деятельности современного учителя, отмечая, что наставник выступает не просто методическим помощником, но и носителем профессиональной и

культурной традиции, способным передавать молодым коллегам неформализованные ценностные установки [5, с. 133]. В. А. Давыденко, проводя историко-педагогический анализ наставничества, указывает, что данная практика исторически складывалась как органичный механизм сохранения педагогических и нравственных традиций внутри профессионального сообщества [2, с. 18]. А. Ф. Галямова подчёркивает, что наставничество молодых педагогов является эффективной социально-педагогической технологией, которая позволяет не только решать кадровые проблемы, но и формировать ценностную преемственность в образовательной среде [1, с. 128]. М. А. Лыткина обращает внимание на потенциал наставничества сверстников как механизма самоуправления, способствующего формированию ответственности и нравственной зрелости участников образовательного процесса [3, с. 190]. Д. А. Матвеева рассматривает психолого-педагогические аспекты наставничества в работе с одарёнными студентами, акцентируя внимание на значимости личностного примера наставника в процессе формирования ценностных ориентаций подопечного [4, с. 115]. А. В. Шишлянников, анализируя методические подходы к педагогическому сопровождению в форме наставничества, указывает, что системность и последовательность данного процесса определяют его воспитательную эффективность [6, с. 257].

Педагогическое наставничество как явление коренится в глубинных пластах человеческой культуры. Передача знаний, умений и нравственных ориентиров от опытного к начинающему является универсальной антропологической практикой, которая в условиях профессионального педагогического сообщества приобретает особое ценностное измерение. Запорожская область обладает специфическим социокультурным контекстом: историческая память о казачестве, православные традиции, региональная идентичность формируют особое пространство смыслов, в котором воспитательная функция образования приобретает дополнительную глубину.

Традиционные духовно-нравственные ценности – патриотизм, уважение к старшим, трудолюбие, честность, соборность – не могут быть переданы исключительно через учебные программы или формализованные воспитательные мероприятия. Их трансляция требует живого личностного контакта, доверия, продолжительного взаимодействия. Именно в этом заключается незаменимость наставничества как педагогического инструмента: наставник передаёт не только знание, но и отношение к миру, систему приоритетов, нравственный образ жизни.

В образовательных учреждениях Запорожской области наставничество может реализовываться в нескольких взаимосвязанных измерениях. Первое из них – наставничество опытного педагога над молодым специалистом – обеспечивает трансляцию профессиональной культуры, включающей этику педагогического труда, уважение к ученику,

бережное отношение к культурному наследию региона. Второе измерение – наставничество учителя над учеником – предполагает индивидуальное духовно-нравственное сопровождение ребёнка, опирающееся на региональные традиции и ценности. Третье измерение – горизонтальное наставничество среди самих учащихся – формирует навыки взаимопомощи, ответственности и нравственного выбора в реальных жизненных ситуациях.

Особенностью социокультурной среды Запорожской области является сочетание исторической укоренённости в православной традиции и казачьей ментальности с запросами современного общества. В этих условиях педагог-наставник выступает своеобразным культурным медиатором, соединяющим прошлое и настоящее, традицию и инновацию. Его задача состоит не в консервации архаичных форм, а в творческом осмыслении и актуализации ценностей, выработанных многими поколениями жителей региона.

Эффективность педагогического наставничества как инструмента духовно-нравственного воспитания определяется рядом условий. Прежде всего необходимо, чтобы сам наставник являлся носителем транслируемых ценностей, а не воспроизводил их декларативно. Далее важна системность взаимодействия: эпизодические контакты не способны обеспечить глубокую ценностную передачу. Наконец, принципиально значима включённость наставничества в более широкий социокультурный контекст – связь с семьёй, местным сообществом, региональными традициями и учреждениями культуры.

Несмотря на очевидный потенциал педагогического наставничества, его реализация в образовательной среде Запорожской области сопряжена с рядом серьёзных затруднений. Во-первых, существует дефицит подготовленных педагогов-наставников, способных органично соединять профессиональную компетентность с глубоким знанием и личностным принятием традиционных ценностей региона. Во-вторых, отсутствует целостная нормативно-методическая база, регулирующая наставничество именно в контексте духовно-нравственного воспитания на региональном уровне. В-третьих, наблюдается разрыв между декларируемыми ценностными ориентирами образовательных учреждений и реальной воспитательной практикой, что снижает доверие учащихся к транслируемым ценностям. В-четвёртых, недостаточно задействован ресурс семьи и местного сообщества как партнёров наставнического процесса.

Заключение. В целях повышения эффективности педагогического наставничества как инструмента трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей в Запорожской области представляется целесообразным разработать региональную концепцию наставничества, включающую духовно-нравственный компонент в качестве ключевого. Необходимо обеспечить систематическую подготовку и поддержку

педагогов-наставников посредством специализированных программ повышения квалификации с опорой на региональную культурную специфику. Важно выстроить межведомственное взаимодействие образовательных учреждений с учреждениями культуры, религиозными организациями и казачьими сообществами региона. Следует активно привлекать родительское сообщество к участию в наставнических практиках, создавая трёхстороннее пространство воспитания: школа – семья – местное сообщество. Наконец, требуется создание системы мониторинга результативности наставнической деятельности в воспитательном измерении, что позволит своевременно корректировать практику и обобщать успешный опыт.

Разработка эффективных стратегий педагогического наставничества в специфических условиях Запорожской области требует глубокого переосмысления существующих методологических подходов и адаптации классических моделей воспитания к актуальным социокультурным вызовам региона. В качестве приоритетной рекомендации по совершенствованию данной системы выступает необходимость формирования единого ценностно-смыслового пространства, в котором опытный педагог – наставник транслирует не только профессиональные компетенции, но и выступает живым воплощением традиционных духовно-нравственных идеалов. Для успешной реализации этой задачи целесообразно внедрять программы психолого-педагогического сопровождения наставнических пар, ориентированные на развитие этического сознания и гражданской идентичности молодых специалистов. Важнейшим аспектом становится создание региональных ресурсных центров, которые могли бы аккумулировать лучший опыт наставнической деятельности и адаптировать его под нужды локальных образовательных организаций, учитывая историческую и этнокультурную специфику Запорожской области.

Особое внимание следует уделить разработке специализированных курсов повышения квалификации для наставников, направленных на освоение технологий ценностного диалога и методов работы с исторической памятью региона. Педагогическое наставничество в данном контексте должно рассматриваться как инструмент стабилизации социокультурной ситуации, где трансляция уважения к семейным традициям, коллективному труду и служению Отечеству становится базисом для профессионального становления личности. Рекомендуется активно интегрировать в процесс наставничества механизмы сетевого взаимодействия, позволяющие объединять усилия образовательных учреждений, религиозных организаций и общественных объединений для создания комплексной воспитательной среды. Это позволит обеспечить преемственность поколений на уровне глубинных смысловых структур

личности, предотвращая ценностную дезориентацию молодежи в условиях информационного давления.

Перспективы дальнейших научных изысканий в данной области связаны с необходимостью эмпирического изучения динамики ценностных ориентаций молодых учителей под влиянием наставнической деятельности. Актуальным направлением исследований представляется анализ эффективности различных моделей наставничества – от традиционной директивной до рефлексивной и партнерской – в контексте их влияния на формирование патриотических чувств и социальной ответственности обучающихся. Исследовательский интерес представляет изучение потенциала цифровых технологий в качестве вспомогательных средств наставничества, способных расширить границы трансляции духовно-нравственных смыслов за пределы непосредственного личного общения.

Список литературы

1. Галямова, А. Ф. Наставничество молодых педагогов как эффективная социально-педагогическая технология решения проблемы нехватки педагогических кадров в школах России / А. Ф. Галямова // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Улан-Удэ, 2025. – С. 128-129.
2. Давыденко, В. А. Историко-педагогический анализ реализации педагогического потенциала наставничества: на примере обучения учителей в Хабаровском крае / В. А. Давыденко // Современное педагогическое образование. 2024. – № 2. – С. 17-21.
3. Лыткина, М. А. Организация системы детского самоуправления через механизм учебного проектирования и педагогического наставничества сверстников в общеобразовательной школе / М. А. Лыткина // Актуальные векторы развития начального общего образования: теория, практика, инновации. Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции. Киров, 2026. – С. 189-191.
4. Матвеева, Д. А. Психолого-педагогическая проблема наставничества одаренных студентов педагогического колледжа / Д. А. Матвеева // Гуманитарные науки в эпоху цифровизации: этика, коммуникация, память. сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород, 2025. – С. 114-116.
5. Топилина, Н. В. Наставничество как форма педагогической деятельности современного учителя / Н. В. Топилина // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. материалы IV-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова. Ростов-на-Дону, 2024. – С. 132-137.
6. Шишлянников, А. В. Методические подходы к организации педагогического сопровождения в форме наставничества в научно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза / А. В. Шишлянников // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2025. – С. 256-258.

УДК 378

РОЛЬ КУРАТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Рубцов Игорь Николаевич, Ибрагимова Инна Николаевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, Краснодарский край, РФ
elenarubc@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению роли куратора в профессиональном воспитании современного педагога, что определяет предмет исследования. Излагаются теоретические вопросы современного профессионального воспитания. Освещается опытная работа кураторов педагогического вуза с использованием диагностики, наблюдения, изучения документации, включения студентов в реальную профессиональную деятельность. Результаты исследования: куратор выполняет многочисленные виды деятельности по подготовке современного педагога; его работа учитывает специфику факультетов и курсов; осуществляя профессиональное воспитание студентов, он демонстрирует образцы их будущей работы, насыщая её гражданским смыслом и патриотизмом; применяет активные и интерактивные технологии.
Ключевые слова: куратор, профессиональное воспитание, современный педагог, наставничество, волонтёрство.

Введение. Современное образование не может развиваться без профессионального воспитания будущего учителя. Появление отдельного направления – профессиональное воспитание – в педагогическом образовании не случайно. Учёные-педагоги исследуют возможности достижения качественно высокого результата в подготовке будущего учителя. Особый интерес представляет активно обсуждаемое в науке осмысление профессионального воспитания как социокультурного феномена (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев и др.). Вопросы общей педагогической подготовки учителя рассматриваются в работах О.А. Абдуллиной, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластёнина и других исследователей. Вопросы профессионально-личностного развития изучены В.И. Андреевым, А.К. Марковой, Л.Ф. Спириным и другими. Профессиональному воспитанию учителя посвящены работы М.А. Лариной, О.В. Леоновой, М.Ф. Фирсова и других. «На основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта педагога были разработаны новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и технология модульного проектирования образовательных программ, усилены практическая предметная и исследовательская компоненты педагогического образования, его воспитательная направленность, предложена система независимой оценки

профессиональных компетенций выпускников» [1, с. 5]. Вместе с тем подготовка современных педагогов сталкивается с рядом противоречий в вузовской образовательной системе: традиционная ориентация на теоретическую фундаментальную базу и необходимость усиления практической составляющей подготовки, как существенное требование времени: противоречие между устоявшимися технологиями, методами и формами обучения и воспитания и стремительно меняющимися запросами подрастающего поколения, ориентированного на компьютерные технологии; между растущими требованиями к учителю и его социальной защищённостью и другие. Зачастую особенно молодые педагоги испытывают проблемы с коммуникацией, необходимой для педагогической деятельности. Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему: как организовать в вузе систему профессионального воспитания, чтобы подготовить современного педагога. Работа куратора студенческой группы является частью системы вузовского профессионального воспитания. Педагогика, реагируя на изменения социальных условий, опираясь на традиции российской высшей школы, создает все новые подходы и технологии. Непосредственная роль в этом процессе отводится куратору студенческой группы.

Цель статьи: рассмотреть педагогическую деятельность куратора студенческой группы в профессиональном воспитании будущего современного учителя.

Основная часть. Для оценки возможности профессионального воспитания в подготовке педагога необходимо уточнить сущность понятия «профессиональное воспитание». Анализ различных мнений учёных отечественного и мирового сообщества, собственные наблюдения и педагогический опыт позволяют предположить, что «профессиональное воспитание представляет собой целенаправленный, последовательный, непрерывный, логичный процесс чёткого взаимодействия компонентов педагогической системы, в результате которой будущий учитель осознаёт образ профессии, овладевает духовно-нравственными ценностями. Профессиональная воспитанность выражается в многоаспектном, сложном, системном, личностном образовании, которое имеет тенденцию к развитию, отражает отношение будущего специалиста к профессии, людям, себе, основанное на фундаментальных знаниях и соответствующих способах поведения в своей творческой педагогической деятельности» [2, с. 8]. Мы полагаем, что эффективность профессионального воспитания определяется его непрерывностью и спецификой на всех ступенях подготовки педагога, что оно может осуществляться в условиях научно обоснованной модели культурно-образовательной среды профессиональной образовательной организации, реализации системы условий и направлений педагогической деятельности: гуманитарном, естественнонаучном и т.д., хотя, безусловно, имеет свою специфику. Рассматривая все блоки образования в тесной

взаимосвязи, мы считаем, что важно наполнить профессионально-педагогическое образование, подготовку педагогов, даже гуманитариев, технологическим компонентом, а подготовку учителей различных специальностей – культурологическим компонентом. Это способствует организации в высшем учебном заведении профессиональной образовательной среды. В этих условиях деятельность будущего педагога определяется возможностью воздействия на сознание с целью преломления ценностей, прививаемых в учебно-воспитательном процессе образовательной организации. Это требует обеспечения в учебно-воспитательном процессе всестороннего учета индивидуальных особенностей будущих педагогов, изменения традиционного стиля деятельности, определяя непосредственную работу куратора в процессе подготовки современного учителя.

Изучение работы куратора проводилось нами в течение нескольких лет, а в текущем учебном году объективные обстоятельства позволили нам проводить исследование не только на различных факультетах: психолого-педагогическом факультете и филологическом факультете, но и на разных курсах – пятом, выпускном, и первом, где вчерашние школьники адаптировались к студенческой жизни. Мы проводили опытную работу на дневном отделении. В рамках опытной работы использовались также методы диагностики, наблюдения, ведения и изучения студенческой документации, составления и исполнения проектов. В самом начале работы мы изучали документы: приказы, распоряжения и т.д. о работе кураторов, опыт предыдущих поколений. «Воспитание современного студента нельзя сводить к процессу формирования у него тех или иных социальных качеств. Основой этого процесса и своеобразной точкой отсчета выступает базовая культура личности студента, уже сложившаяся в ходе социализации система целостных свойств, качеств, ценностных ориентиров, поведенческих установок» [3, с. 8]. В данной рабочей программе воспитания обучающихся ФГБОУ ВО «АГПУ» определяются функции куратора академической группы и сообщества обучающихся и его роль в профессиональном воспитании будущего современного педагога. Функционирование системы кураторов учебных групп в вузе и на факультетах осуществляется не только на младших, но и на старших курсах, потому что для выпускников в системе профессионального воспитания требуется помощь: трудоустройство, наставничество. Кураторы, как правило, не теряют связи со своими выпускниками на протяжении 2-3 лет, приглашают на кураторские часы, где они рассказывают первокурсникам о своей работе в школе и других образовательных организациях. Выполняя работу кураторов, мы осуществляли профессиональное воспитание по направлениям: диагностика и адаптация первокурсников; волонтёрская и добровольческая деятельность; социально-культурная, творческая, досуговая деятельность по организации

и проведению мероприятий; вовлечение студентов в профориентационную деятельность; другие виды деятельности, например, контроль за посещаемостью и успеваемостью и т.д.

При проведении диагностики первокурсников мы изучали их документы, постепенно в процессе проведения мероприятий знакомились с ними, некоторыми родителями, составляли паспорт и проводили другие диагностические процедуры. На последующих курсах, пополняя портфолио, добавляли сведения об их учёбе, педагогической практике, участии в научных мероприятиях и проектах, наблюдая социально-психологический климат, уровень сплоченности и межличностных отношений в коллективе. на выпускных – вопросы трудоустройства, отзывы, будущих работодателей и другие. Диагностика помогает кураторам и психологам выявлять лидеров, аутсайдеров и конфликты, чтобы оптимизировать процесс обучения. Мы отмечаем, что одним из самых сложных направлений на всех факультетах является адаптация первокурсников, в особенности их первая зимняя сессия. В этой работе нам понадобилась помощь психологической службы вуза, которая заключалась в оказании социально-психологической помощи первокурсникам, формировании умений преодолевать трудности, психологическом просвещении, формировании навыков тайм-менеджмента, развитии коммуникативных компетенций. На старших курсах – психологическое сопровождение процесса профессионального самоопределения.

В системе профессионального воспитания последних лет наиболее ярко проявила себя волонтёрская и добровольческая деятельность. Так, например, работая кураторами, мы привлекали студентов своих академических групп к реализации проекта «Университетские смены», к нам приезжали школьники из Донецка, Луганска, Запорожья. У них была насыщенная обучающая и досуговая программа, в которой наши студенты, будучи уже на 2-4 курсах, могли попробовать себя в реальном, очень важном деле воспитания и даже в обучении (на занятиях по английскому языку) вместе с преподавателем. Студенты собирали гуманитарную помощь для участников СВО, делали окопные свечи. Для детей с ОВЗ проводили добровольческую акцию – индустрию волонтёров «Лучик добра».

В профессиональном воспитании по социально-культурной, творческой, досуговой деятельности по организации и проведению мероприятий роль куратора и его ответственность возрастала. Важно было показать будущим педагогам образцы деятельности, которую они могут осуществлять уже в самостоятельной профессиональной работе. На этом этапе «личность студента можно рассматривать как еще нуждающуюся в управлении со стороны педагогов, поскольку, по нашим наблюдениям, у многих студентов психологический возраст намного отстает от

физиологического. У многих еще требуют развития социальная и гражданская позиция, коммуникация, творческие способности, самовыражение. Студент продолжает развиваться как субъект учебной деятельности, и его роль как активного участника собственного образования еще не до конца осознана. В этой связи необходимо сформулировать определение миссии преподавателя не только как транслятора знаний, но и как активного агента воспитания студентов» [4].

Для студентов и вместе с ними мы проводили циклы кураторских часов и «Разговоры о важном», посвящённые знаменательным датам и праздникам, событиям и проблемам, например, в текущем учебном году: «Урок мужества в честь принятия Крыма, Тамани, Кубани в состав Российской империи»; цикл бесед о героях «9 Мая. Помним. Знаем. Гордимся; «День Российской науки»; «Всё о здоровом образе жизни»; Лекция по финансовой грамотности; «День театра»; «Международный день семьи» и другие мероприятия. Все они сопровождались презентациями, фильмами. Проводились, как правило, в специальных аудиториях (Технопарк АГПУ). Многие мероприятия сопровождались посещениями музеев, театров, библиотек и других культурных центров. По инициативе кураторов выезжали со студентами в г. Ставрополь, посещая музей Великой Отечественной войны «Память», в котором использовались самые современные технологии, когда оживали те или иные события, битвы. Студентам было очень интересно и познавательно. Кураторы стремились к тому, чтобы все виды деятельности, куда включались наши студенты, были пронизаны духом гражданственности, патриотизма, будь то праздничное мероприятие или просто уборка территории («трудовой десант»). Мы наблюдали не только воодушевление студентов, но и в последующем их хорошую работу в процессе учебной и производственной практики. Считаем, что и в этой работе помогают кураторы.

Наш вуз заботится о своих абитуриентах, вовлекая кураторов и их студенческие группы в проведение Дней открытых дверей, профориентационные выезды и другую профориентационную работу. В школах ученики с интересом слушают не только вузовских преподавателей, но и студентов, которые чуть старше их, играют с ними, смотрят подготовленные фильмы и презентации.

Другие виды деятельности кураторов, например, контроль за успеваемостью и посещаемостью в ходе профессионального воспитания носят традиционный характер. Вместе с тем, студенты очень чутко реагируют на изменения в этом виде деятельности. Так, старшекурсники, переходящие на индивидуальное обучение по тем или иным причинам, уже очень хорошо понимают, что надо вовремя отчитаться о выполнении того или иного задания без напоминания куратора, чего не скажешь о некоторых студентах младших курсов. в этом хорошо помогают информационные технологии и цифровые платформы.

Заключение. В результате проделанной работы отмечено, что куратор в вузе при осуществлении профессионального воспитания выполняет разнообразные виды деятельности, направленные на подготовку современного педагога; он демонстрирует студентам не только образцы воспитательной работы для их будущей деятельности в разнообразных образовательных организациях (школа – филологический факультет, детский сад, учреждения дополнительного образования – психолого-педагогический факультет), но и реально воспитывает их самих; деятельность куратора на младших курсах более кропотливая, чем на старших, особенно сложные моменты – адаптация; студенты-выпускники нуждаются в наставнической помощи кураторов; важным элементом в работе куратора является обязательное включение их в реальную ситуацию (волонтёрство, добровольчество) и другие; насыщение всех видов деятельности куратора со студентами высоким гражданским смыслом, патриотизмом; применение не только традиционных, но и новых технологий в работе со студентами академической группы.

В работе кураторов по профессиональному воспитанию современного учителя есть нерешённые проблемы. Так, например, не только в нашем вузе, но и в других «отдельные кураторы испытывают трудности в общении со студентами и коллегами» [5]. По нашему мнению, необходимо обучение молодых преподавателей-кураторов студенческих групп, регулярный обмен опытом, консультирование, помощь в организации работы, планировании. Важно также методическое обеспечение их работы, постоянное обновление документов.

Список литературы

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения 27 мая 2026 года).
2. Ибрагимова, И.Н. Профессиональное воспитание студентов гуманитарных факультетов в процессе педагогической практики: Учебно-методическое пособие для студентов педвузов. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2016. – 161 с.
3. Рабочая программа воспитания обучающихся федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет». URL: https://www.agpu.net/struktura-vuza/otdel-mpivd/Document/ProgVospitRab21.pdf (дата обращения 20 июня 2025 года).
4. Гришаев О.В., Щербакова М.В. Профессиональная роль куратора//Аккредитация в образовании. Информационно-аналитический журнал. Номер: 5 (32) Год: 2009. URL: https://akvobr.ru/professionalnaja_rol_kuratora.htm (дата обращения 18 мая 2026 года).
5. Чувгунова О.А. Воспитательная деятельность куратора в современном вузе: проблемы и пути решения//Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Выпуск № 4. С. 108-123.

УДК 37.06

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Садовая Марина Викторовна, Шкляров Владимир Сергеевич
ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»
г. Белгород, Белгородская область, РФ
sadovaya_mv@beliro.ru, shklyarov_vs@beliro.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос социальной значимости роли учителя в современном обществе. Обращается внимание на существование некоторого противоречия между снижением авторитета педагогической профессии и высокой значимостью деятельности учителя в обеспечении будущего как подрастающего поколения, так и общества в целом. С одной стороны, педагог должен воспитывать традиционные ценности, с другой – адаптировать ребенка к современным реалиям изменяющегося социума.
Целью данного исследования является определение социальной значимости роли учителя в развитии современного общества.
При написании статьи были использованы общенаучные и специальные методы научного познания.
Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что деятельность педагога многофункциональна и основной функцией является социальная – приобщение человека к жизни в обществе, его адаптация. Все это требует высокого профессионализма и педагогического мастерства.
Ключевые слова: профессиональная деятельность, учитель, педагог, социальная значимость, роль, современное общество.

Введение. Профессия педагога является одной из самых древних, несмотря на длительный период ее становления. Отношение общества к учителю было неоднозначным в разные исторические периоды и зависело от множества условий: приоритетных направлений развития общества, социальных установок, ценностных ориентаций.

Профессиональная деятельность педагога имеет социальную обусловленность – её успешность зависит не только от мастерства самого учителя, но и от того, на каком уровне культурного, социального, экономического развития находится общество.

В нашей стране предпринимаются меры, направленные на повышение значимости и престижа педагогического труда. Государство закрепляет за учителями определенный статус, формирует необходимые условия для их профессиональной деятельности, гарантирует права и свободы, а также предоставляет социальные гарантии [1; 2].

Цель исследования: выявить некоторые аспекты снижения популярности профессии учителя, определить социальную значимость роли учителя в развитии личности ребенка и общества в целом.

Основная часть. Снижение популярности профессии педагога, с одной стороны, создает недостаток квалифицированных кадров в образовательных организациях, с другой – иллюзию доступности этой работы для каждого.

Педагог сегодня, вместо того чтобы «сеять вечное доброе», вынужден тратить огромное количество времени на заполнение различного рода документации, подготовку формальной отчётности. Процесс обучения и воспитания становится второстепенным.

Профессия педагога «энергетически затратна», она требует постоянного эмоционального реагирования, рефлексии. Поэтому молодые специалисты, имея изначально искреннее стремление к преобразованиям, сталкиваются с выгоранием, напряжёнными отношениями с родителями учеников, да и самими учениками, и задачами, далёкими от их первоначальных представлений.

Результаты педагогического труда – это не сиюминутное явление; это деятельность, которая приносит свои плоды спустя продолжительное время. В культуре, ориентированной на быстрые успехи и публичное признание, вклад учителя становится незамеченным.

Ухудшился климат образовательного пространства вследствие изменения отношения к школе как важной, значимой ступени становления личности, отсутствия диалога между родителями и учителями, совместного сопровождения ребёнка в образовательной среде.

Несмотря на стереотипы и многообразие взаимоисключающих мнений, социальную значимость роли учителя в современном обществе невозможно переоценить. Учитель воплощает одну из наиболее социально ответственных профессий. Её суть состоит в том, чтобы способствовать развитию и воспитанию личности. Способствуя становлению человека как творца материальных и духовных благ, педагоги напрямую воздействуют на рост производительных сил общества, приобщают подрастающее поколение к мировым культурным ценностям и тем самым закладывают фундамент для дальнейшего развития человечества.

Спектр профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог, очень широк. Поэтому учитель находится в постоянном и непрерывном процессе развития, овладения новыми знаниями и умениями.

Педагог выступает регулятором интеллектуального, эмоционального и физического становления Человека, активизируя позитивное движение его общественного окружения, задавая векторы его будущего развития.

Особое значение сегодня приобретает способность учителя формировать критическое мышление и культуру использования информации (информационную гигиену) у своих подопечных. В эпоху информационного перенасыщения и господства фейков педагог становится навигатором, который учит отличать достоверные факты от манипуляций, выстраивать логические связи и проверять источники. Данный навык

является основой здорового, жизнеспособного гражданского общества, которое в состоянии принимать обдуманные, рациональные решения и бороться с негативными влияниями, что гарантирует стабильность государственной политики и экономики.

Важно упомянуть о роли учителя в обеспечении психологически здоровой и безопасной образовательной среды, о формировании у детей чувства защищенности. Ни для кого не секрет, что для некоторых категорий обучающихся школа является единственным местом, где ребенок ощущает комфорт и стабильность, где можно доверять, быть принятым, получить помощь и поддержку. Это, в свою очередь, помогает детям лучше понять свои чувства, снижает уровень агрессии и конфликтности среди подростков.

Также учитель является активным участником преобразования общества, демократизации социальных процессов. Создавая инклюзивную среду и признавая уникальность каждого ученика, педагог формирует у своих воспитанников толерантность, бережное отношение, равноправие. В результате образовательное пространство превращается в территорию стабильности, уважения достоинства личности, возможности реализации личностных ресурсов и потенциала, развития творческих способностей.

Социальная значимость роли педагога в жизни общества проявляется в том, что он создает и популяризирует образ активного и ответственного гражданина. Этот образ подкрепляется рассказами о выдающихся исторических личностях и современных героях, служащих примером для подрастающего поколения в процессе формирования их гражданской идентичности. Развитие гражданского самосознания у школьников – это многогранный процесс, в котором педагог выступает ключевым проводником. Учитель закладывает фундамент знаний, необходимых для осмысления истории и формирования собственной гражданской позиции. Однако его задача не сводится к простому изложению фактов и событий: он учит школьников анализировать происходящее, понимать логику исторических и общественных процессов.

Функционал учителя существенно шире рамок классной комнаты. Наставник координирует выездные мероприятия, организует встречи с яркими личностями и включает школьников в социальные проекты. Подобные активности не ограничиваются развлечением, а формируют чувство долга, развивают навыки командной работы, инициативность и умение находить взвешенные решения. Благодаря такому подходу учащиеся превращаются из пассивных наблюдателей в активных граждан, способных влиять на жизнь общества. Особое значение имеет личный пример преподавателя: его жизненные принципы, манера общения и авторитет служат эталоном для формирования гражданской позиции. Учитель демонстрирует социально одобряемую модель поведения, воплощая высокие моральные стандарты. Кроме того, педагог запускает

внутренний диалог ученика с реальностью, помогая сформировать самостоятельное мнение, воспитывая толерантность к чужим взглядам и способность к компромиссам [3; 4].

Ориентация работы педагога направлена не только на удовлетворение насущных запросов личности и социума, но и на перспективу – формирование у воспитанников способности адаптироваться к условиям социальной среды, трансформировать их и вырабатывать альтернативные формы поведения. Как подчеркивал Ш.А. Амонашвили, учитель существует в настоящем времени, однако возводит фундамент будущего. Он не просто обучает в текущий момент [5, с. 9]. То есть воздействие происходит не только «здесь и сейчас», не только в рамках педагогической ситуации или достижения целей урока – оно непрерывно, оно постоянно.

Заключение. Отношение к педагогу прошло длительный путь трансформации: от сопровождающего ребёнка к месту занятий раба до профессионала, играющего значимую роль в формировании личности ребёнка, его дальнейшем развитии, нравственном становлении и т. д.

Педагог воздействует на интеллектуальное, эмоциональное и физическое развитие общества, а также на его культурные и производственные ресурсы. Педагог формирует у подрастающего поколения не просто знания, а глубокое понимание своей роли в социуме. Социальная функция учителя состоит в возможности оказывать влияние на формирование определенных тенденций в обществе, готовить новое поколение к преодолению глобальных или локальных вызовов современности, развивать навыки прогнозирования и, при необходимости, предотвращения их последствий.

Реализация огромного потенциала страны невозможна без переосмысления статуса педагога. Общество должно осознать, что обеспечение качественного образования и заслуженного вознаграждения учителя за труд – это не расходы на социальные нужды, это инвестиции в стратегический потенциал и конкурентоспособность страны. Только когда учитель будет обладать высоким социальным престижем и чувствовать поддержку общества, он сможет в полной мере выполнить свою миссию – быть архитектором будущего.

Список литературы

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 29.12.2025, с изм. от 15.05.2026) [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/12125268/.
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой
21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: https://docs.cntd.ru/.

3. Грац, А. Ю., Егорова, О. И. Социальная значимость педагогической деятельности в современном обществе / А. Ю. Грац, О. И. Егорова // Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении: отдельный выпуск. – Томск: Изд-во ТПУ, 2021. С. 11–14.
4. Коваль, О. Ю. Социальная значимость роли учителя в современном обществе / О. Ю. Коваль // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Донецк, 2024. С. 43–46.
5. Хузиахметов. А. Н. Педагогика: Введение в педагогическую деятельность: Краткий конспект лекций / А. Н. Хузиахметов; Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2013. – 112 с.

УДК 37.088

УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Сидоренко Иван Николаевич, Лукьянец Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
marusia.sidorenko33@gmail.com

Аннотация. Данное исследование посвящено особенностям организации научно-методической работы в организации образования на основе системно-деятельностного подхода. Анализируются ключевые принципы и методы, обеспечивающие эффективную организацию и сопровождение научно-методической работы педагогического коллектива. Особое внимание уделяется внедрению системного мышления и деятельностной основы для улучшения качества образовательного процесса, развития компетенций педагогов и научный потенциала учреждения. Представлены рекомендации по формированию иерархии управления, которая направлена на организацию условий для непрерывного профессионального роста и реализации научно-методических инициатив. Работа может быть полезна руководителям образовательных организаций, методистам и специалистам в области педагогического управления.
Ключевые слова: Управление качеством образования, управление образовательными системами, аттестация педагогов, разработка педагогических технологий, инновационные образовательные программы

Введение. Современная система образования претерпевает определенные трансформации в связи со стремительными изменениями в обществе, экономике и цифровой среде. Улучшение качества образования становится приоритетной задачей и основным фактором развития личности и общества. Центральное место в обеспечении качественного образования занимает научно-методическая работа, которая направлена на

постоянное улучшение содержания, форм, методов и средств обучения, а также на рост педагогических кадров.

Эффективность научно-методической работы во многом определяется подходами, которые используются в управления ею. Традиционные, линейные модели управления зачастую оказываются не способны охватить сложность и многозадачность образовательных процессов, их динамичность и изменчивость. В этих условиях наиболее актуальным является системно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать научно-методическую работу не как набор разрозненных мероприятий, а как целостную, динамичную систему, в основе которой лежит активная деятельность всех ее участников [1, с.18-22].

Системно-деятельностный подход, интегрируя принципы системности и деятельностной парадигмы, предполагает рассмотрение всех элементов научно-методической работы во взаимосвязи и взаимозависимости, а также акцентирует внимание на роли педагога. Такой подход дает возможность не только оптимизировать существующие процессы, но и создавать условия для зарождения и развития инноваций, формировать гибкую, адаптивную образовательную среду, способную отвечать на вызовы времени.

Данное исследование особенностей организации научно-методической деятельности в организациях образования посредствам системно-деятельностного подхода. Нами были сформулированы теоретико-методологических основы и практические инструкции по построению действенного управления научно-методической работой. Эти рекомендации основываются на принципах системно-деятельностного подхода с учетом особенностей образовательной среды. В работе анализируются ключевые элементы системы управления, определяются основные направления ее оптимизации, а также изучаются условия, для успешного внедрения данного подхода в практику [4, с.103-112].

Основная часть. Внедрение системно-деятельностного подхода существенно меняет устоявшиеся взгляды на руководство научно-методической работой в образовательных организациях. Если ранее преобладала модель, которая ориентирована на бюрократическое выполнение заданий, то теперь внимание смещается на активность, субъектность и развитие всех участников процесса. Научно-методическая работа рассматривается как динамичная, способная к саморазвитию система. Характерные черты управления научно-методической работой в рамках системно-деятельностного подхода отражены в таблице 1. [2, с.177-195, 7, с. 86-99].

Таблица 1 Ключевые особенности управления научно-методической работой на основе системно-деятельностного подхода

Ключевая особенность управления	Сущность
1.Целостность и взаимосвязь элементов	**Всеобъемлющий взгляд:** научно-методическая работа рассматривается не как сумма отдельных мероприятий (семинары, курсы, аттестации), а как единая система, где каждый элемент взаимосвязан и влияет на другие. Управление охватывает все аспекты: от определения целей и задач до оценки результатов и ресурсного обеспечения.
	Интеграция с образовательным процессом: научно-методическая работа не существует изолированно, а тесно интегрируется с основной образовательной деятельностью, являясь ее движущей силой и источником совершенствования. Управленческие решения направлены на сближение этих сфер.
	Стратегическая направленность: управление научно-методической работой становится стратегическим, направленным на достижение долгосрочных целей развития образовательной организации, а не только на текущее решение проблем.
2.Деятельностная парадигма и субъектность педагога	**Акцент на активности:** управление стимулирует активное участие педагогов не только в освоении новых знаний и технологий, но и в их создании, исследовании и внедрении.
	Формирование субъектной позиции: педагог рассматривается не как пассивный исполнитель, а как активный субъект собственной профессиональной деятельности и развития. Управление направлено на стимулирование самообразования, самооценки, рефлексии и самостоятельного выбора путей роста.
	Развитие познавательной самостоятельности: управление создает условия для развития у педагогов исследовательских навыков, умения ставить проблемы, искать пути их решения, критически анализировать информацию.
	Творческая направленность: предполагается создание среды, стимулирующей творческий подход к педагогической деятельности, поиску оригинальных решений, разработке новых методик и технологий.
3.Ориентация на развитие и результаты	**Непрерывное развитие:** управление научно-методической работой направлено на обеспечение постоянного профессионального и личностного развития педагогов, раскрытие их потенциала.
	Ориентация на результат: оценка эффективности научно-методической работы проводится не только по формальным показателям, но и по реальным результатам, которые она приносит в образовательный процесс и профессиональное развитие педагогов (например, повышение качества обучения, внедрение инноваций, улучшение климата в коллективе).
	Формирование культуры развития: управление способствует формированию в образовательной организации культуры

	постоянного поиска, совершенствования и инноваций.
4.Гибкость и адаптивность	**Динамичность управления:** управленческие решения принимаются с учетом изменчивости внешней и внутренней среды, оперативно корректируются в зависимости от возникающих потребностей и условий.
	Многовариантность: предоставляется возможность выбора различных путей и форм реализации научно-методической работы, учитывая индивидуальные потребности и особенности педагогов.
	Адаптивность к изменениям: Система управления научно-методической работой должна быть способна быстро адаптироваться к новым тенденциям в образовании, новым технологиям и требованиям.
5. Коммуникация и сотрудничество	**Развитие коммуникативных навыков:** управление стимулирует открытое, доверительное общение между всеми участниками процесса, налаживание эффективных коммуникаций.
	Коллективное принятие решений: привлекаются педагоги к обсуждению и принятию управленческих решений, касающихся научно-методической работы, что повышает их ответственность и заинтересованность.
	Формирование профессиональных сообществ: поддерживается развитие внутришкольных и межшкольных методических объединений, профессиональных сообществ, где педагоги могут делиться опытом, совместно решать проблемы и разрабатывать новые подходы.
6. Рефлексивность и самоанализ	**Систематическая рефлексия:** В управленческий процесс включена регулярная рефлексия деятельности всех участников, анализ достигнутых результатов, выявление проблем и поиск путей их решения.
	Развитие самоанализа у педагогов: управление способствует развитию у педагогов навыков анализа собственной деятельности, выявления сильных и слабых сторон, постановки целей собственного развития.

Управление научно-методической работой на основе системно-деятельностного подхода представляет собой процесс, направленный на создание и поддержание условий для активной, осознанной и творческой деятельности педагогов, ориентированной на их профессиональное развитие и повышение качества образования в целом, рассматривая эту работу как целостную, динамичную и саморазвивающуюся систему.

Эффективная научно-методическая работа в организации образования требует комплексного подхода, который основан на четких принципах и применении соответствующих методов. Применение системно-деятельностного подхода в качестве основного ограничения значительно усиливает эти принципы и методы.

Ключевые принципы применения системно-деятельностного подхода:

- **Принцип целостности и системности:** научно-методическая работа рассматривается как единая, взаимосвязанная система, где все компоненты

интегрированы и влияют друг на друга. Реализация принципа обеспечивается единство целей с общей стратегией развития организации, а также взаимная связь между обучением, воспитанием и развитием педагогов.

- **Принцип субъектности и активности педагога:** педагог выступает не как объект воздействия, а как активный субъект своей профессиональной деятельности и развития, обладающий правом выбора, инициативой и ответственностью. Реализация принципа заключается в создании условий для самообразования, самоанализа, самореализации, стимулирование инициативы и творчества, вовлечение в принятие решений.

- **Принцип развития и инновационности:** научно-методическая работа направлена на непрерывное профессиональное и личностное развитие педагогов, а также на стимулирование поиска и внедрения новых педагогических идей, технологий и методик. Реализация принципа заключается в поддержке инновационной деятельности, создание образовательных проектов, развитие исследовательской культуры, мотивация к освоению нового.

- **Принцип целеполагания и результативности:** четкое определение целей научно-методической работы, ориентированных на повышение качества образования и профессионального уровня педагогов, а также постоянный анализ достигнутых результатов. Реализация принципа заключается в диагностике потребностей, разработка критериев оценки, мониторинг, анализ эффективности мероприятий.

- **Принцип вариативности и индивидуализации:** учет индивидуальных особенностей, потребностей, уровня профессиональной подготовки и траекторий развития каждого педагога. Реализация принципа заключается в предоставлении возможности выбора форм, методов и содержания НМР, разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

- **Принцип сотрудничества и партнерства:** формирование атмосферы доверия, взаимопомощи и коллективной ответственности, построение партнерских отношений между администрацией, методистами и педагогами. Реализация принципа заключается в организации совместной деятельности, обмен опытом, создание профессиональных сообществ, проведение совместных проектов.

- **Принцип открытости и доступности: о**беспечение свободного доступа к информации, ресурсам, знаниям и методическим материалам, необходимым для осуществления научно-методической работы. Реализация принципа заключается в создании информационных баз, проведение открытых мероприятий, использование современных цифровых ресурсов [5, с.43-52].

Для эффективного управления научно-методической работой на основе системно-деятельностного подхода, необходимо трансформировать традиционные подходы к управлению, сделав акцент на активности, субъектности и развитии всех его участников. Вместо классической модели управления предлагается создать организационно-деятельностную модель, в которой управление становится процессом, стимулирующим саморазвитие и самоорганизацию. К ключевым рекомендациям по управлению научно-методической работой можно отнести:

1. Включение педагогов в процесс постановки целей в организации научно-методической деятельности;
2. Разработка гибких, но ориентированных на достижение целей планов научно-методической работы;
3. Создание среды для активной деятельности педагогов;
4. Развитие индивидуальных образовательных маршрутов;
5. Развитие рефлексивной культуры педагогов [3, с.50-58, 6, с.117-126].

Заключение. Применение системно-деятельностного подхода в управлении научно-методической работой образовательной организации предполагает фундаментальный изменения в системе руководства в целом. Это переход от директивного, формального контроля к созданию условий для активной, осмысленной деятельности каждого участника образовательного процесса. Это запускает механизм саморазвития и самосовершенствования участников процесса. Ключевым условием успеха является переосмысление роли руководителей и методической службы в целом. Важно создать среду, где педагог чувствует себя субъектом профессионального роста, способным и готовым к активному поиску, исследованию, творчеству, обмену опытом и рефлексии.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Системно- деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2019. — № 4. — С. 18–22.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 2020. — 544 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3- е изд., доп. — Москва : Логос, 2020. — 384 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл ; Академия, 2025. — 352 с.
5. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение / Н. В. Матяш. — 2- е изд., стер. — Москва : Академия, 2024. — 160 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — 4- е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2021. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — Москва : Изд- во МГУ, 2023. — 416 с.

УДК 37.088

РАЗВИТИЕ ФОРМ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Сидоренко Марина Александровна, Лукьянец Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
marusia.sidorenko33@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы современного развития форм государственно-общественного управления образовательными организациями. Анализируются основные модели взаимодействия государственных органов и общества в руководстве процессом образования и их влияние на эффективность и прозрачность деятельности огранизаций образования. Особая роль отводится родителям, педагогам и общественным организациям в принятии управленческих решений, что дает возможность ориентироваться на интересы всех участников процесса обучения. На основе проведённого исследования выявляются основные проблемы и перспективы совершенствования государственно-общественного управления, направленные на укрепление демократических основ и повышение качество образовательных услуг.
Ключевые слова: эффективность управления, демократизация образования, участие родителей в управлении, развитие образовательных систем.

Введение. Современная ситуация и тенденции развития различных форм государственно-общественного управления образовательными организациями направлены на расширение участия всех заинтересованных сторон (государства, педагогов, родителей и местного сообщества) в рамках процесса выработки управленческих решений, повышение прозрачности и ответственности образовательных учреждений, внедрение цифровых технологий для эффективного взаимодействия. Это способствует гибкому и адаптивному управлению, которое способствует улучшению качества образовательных услуг и учёту разнообразных потребностей обучающихся.

Актуальность выбраной темы обусловлена современными вызовами в сфере образования, которые направлены на увеличение продуктивности руководства организацией образования. В условиях изменений среды организации образования, которая связана с трансформацией принципов работы оргазизаций образования, возрастает необходимость внедрения новых моделей взаимодействия между органами государства и общественными институтами. Развитие таких форм управления способствует укреплению демократических основ в образовании, повышению социальной ответственности и формированию условий для устойчивого развития образовательных организаций [7, с. 78-85]. В связи с этим изучение условий, которые оказывают внимание на государственно-

общественное управление является ценным для совершенствования системы образования и повышения её адаптивности к современным требованиям общества.

Основная часть. Государственно-общественное управление направлено на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, учитывая разнообразие их потребностей. Совершенствование законодательных и нормативных актов, регулирующих государственно-общественное управление, создает условия для более эффективного взаимодействия и распределения полномочий между государством и обществом. Перспективы развития включают дальнейшее расширение участия общественности в управлении, интеграцию инновационных управленческих практик, усиление межсекторального сотрудничества и повышение адаптивности образовательных организаций к быстро меняющимся социальным и экономическим условиям.

На современном этапе возрастает участие родителей, педагогов и других заинтересованных сторон в принятии управленческих решений. Это способствует более демократичному и прозрачному процессу управления образовательными учреждениями. Передача части полномочий от государственных органов непосредственно образовательным организациям и общественным структурам позволяет повысить оперативность и адаптивность управления учитывая при этом местные особенности и потребности. На основе этого формируются устойчивые партнерские отношения между государством, образовательными учреждениями, бизнесом и общественными организациями, что способствует привлечению дополнительных ресурсов и расширению возможностей для развития образования. Использование цифровых платформ и инструментов для взаимодействия между государственными органами, образовательными организациями и общественностью повышает прозрачность, доступность информации и эффективность коммуникаций [3, с. 55-61]. Внедрение механизмов общественного контроля и оценки качества образовательных услуг способствует повышению ответственности всех участников образовательного процесса и улучшению качества образования.

Рассмотрим ключевые модели взаимодействия государственных органов и общественных институтов в управлении образовательным процессом, а также их влияние на повышение эффективности и прозрачности деятельности учебных заведений (таблица 1)

Таблица 1 Ключевые модели взаимодействия государственных органов и общественных институтов в управлении образовательным процессом

Описание:	Влияние:
1. Модель совместного управления (коллегиальное управление)	
Создание совместных органов управления (например, советы образовательных организаций), включающих представителей государственных органов, педагогов, родителей и общественных организаций.	Повышает прозрачность принятия решений, обеспечивает учет интересов всех участников образовательного процесса, способствует демократизации управления и улучшению качества образования.
2. Модель делегирования полномочий	
Государственные органы передают часть управленческих функций образовательным организациям и общественным структурам (например, родительским комитетам).	Увеличивает оперативность и адаптивность управления, способствует более эффективному использованию ресурсов и учету локальных особенностей.
3. Модель социального партнерства	
Взаимодействие образовательных учреждений с бизнесом, некоммерческими организациями и местным сообществом для совместной реализации образовательных проектов и программ.	Расширяет ресурсную базу, внедряет инновационные практики, повышает мотивацию участников образовательного процесса и способствует развитию инфраструктуры.
4. Модель общественного контроля и оценки качества	
Вовлечение общественных институтов в мониторинг и оценку качества образовательных услуг, проведение независимых экспертиз и общественных слушаний.	Повышает ответственность образовательных организаций, способствует выявлению и устранению проблем, улучшает качество и прозрачность деятельности.
5. Модель цифрового взаимодействия	
Использование информационных и коммуникационных технологий для обмена информацией, проведения консультаций и принятия решений между государственными органами, образовательными учреждениями и общественностью.	Обеспечивает оперативность коммуникаций, доступность информации, прозрачность процессов и вовлеченность широкого круга участников.

Эти модели взаимодействия способствуют созданию более открытой, ответственной и эффективной системы управления образованием, что положительно отражается на качестве образовательных услуг и удовлетворенности всех участников образовательного процесса [4, с.10-18].

Довольно велика роль родителей, педагогов и местного сообщества в принятии управленческих решений в образовательных организациях. Родители представляют интересы обучающихся и обеспечивают обратную связь о потребностях и ожиданиях детей. Они участвуют в разработке и контроле реализации образовательных программ, правил и мероприятий, а также вносят предложения по улучшению условий обучения и воспитания.

В свою очередь, педагоги, обладая профессиональными знаниями и опытом, участвуют в планировании учебного процесса, методическом обеспечении и оценке качества образования. Они вносят предложения по развитию образовательных программ, инноваций и повышению квалификации, а также обеспечивают связь между администрацией и обучающимися. Местное сообщество представляет социально-культурные и экономические интересы региона, влияет на формирование приоритетов развития образовательной организации, участвует в создании условий для дополнительного образования, организации досуга и социальной поддержки обучающихся.

Влияние совместного участия этих групп довольно высоко. Оно позволяет:

- Обеспечивать комплексный и сбалансированный подход к управлению образовательным процессом;
- Способствует учёту разнообразных интересов и потребностей всех участников образовательного процесса;
- Повышает прозрачность и ответственность принимаемых решений;
- Улучшает качество и эффективность образовательных услуг, создавая условия для успешного развития обучающихся и образовательной организации в целом [6, с. 34-40].

На основе проведённого исследования можно выделить следующие основные проблемы и перспективы совершенствования государственно-общественного управления образовательными организациями, которые направлены на укрепление демократических принципов и повышение качества образования (таблица 2) [5, с. 45-52].

Таблица 2 Основные проблемы совершенствования государственно-общественного управления образовательными организациями

Основные проблемы	Сущность проблемы
1.Недостаточная вовлечённость общественности	Часто наблюдается низкий уровень участия родителей, педагогов и местного сообщества в управленческих процессах, что снижает представительность и эффективность принимаемых решений.
2.Ограниченная прозрачность и открытость управления	Недостаток прозрачности в деятельности образовательных учреждений и государственных органов приводит к снижению доверия и затрудняет общественный контроль.
3. Низкий уровень компетентности участников управления	Не всегда участники общественных советов и других органов управления обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективного участия в управлении.
4.Слабая координация между государственными и общественными структурами	Отсутствие чётких механизмов взаимодействия и распределения полномочий приводит к дублированию функций и снижению оперативности принятия решений.

5. Ограниченное использование цифровых технологий	Недостаточное внедрение современных информационных систем затрудняет обмен информацией и вовлечение широкого круга участников в процессы управления.

Совершенствование государственно-общественного управления образовательными организациями с учётом выявленных проблем позволяет выделить ряд перспективных направлений развития организации, что позволит создать более открытые, ответственные и эффективные механизмы управления:

1. Повышение уровня участия всех заинтересованных сторон. Разработка и внедрение механизмов активного вовлечения родителей, педагогов и местного сообщества в процессы принятия решений, включая расширение полномочий общественных советов и проведение регулярных консультаций.

2. Обеспечение прозрачности и открытости управления. Внедрение практик публичной отчётности, открытых заседаний органов управления, а также создание доступных информационных ресурсов для всех участников образовательного процесса.

3. Повышение компетентности участников управления. Организация систематического обучения и повышения квалификации членов общественных советов и других участников государственно-общественного управления.

4. Разработка эффективных механизмов взаимодействия. Формализация и оптимизация процедур координации между государственными органами и общественными институтами, создание единых платформ для совместной работы.

5. Активное использование цифровых технологий. Внедрение современных информационно-коммуникационных систем для обмена данными, проведения онлайн-консультаций и мониторинга качества образования.

6. Укрепление демократических принципов управления. Формирование культуры диалога и взаимного уважения между всеми участниками образовательного процесса, обеспечение равных возможностей для выражения мнений и участия в управлении [1 с.22-29, 2, с.12-19].

Заключение. Государственно-общественное управление образовательными организациями представляет собой важный механизм, который повышает эффективность, прозрачность и демократичность образовательного процесса. Рассмотренные нами в статье модели взаимодействия государственных органов и общественных институтов демонстрируют большой потенциал для учёта интересов всех участников образовательного процесса. Выявленные проблемы демонстрируют

необходимость совершенствования процессов сотрудничества, повышения компетентности участников и внедрения цифровых технологий.

Список литературы

1. Волкова, М. С. Участие общественности в управлении образовательными учреждениями: проблемы и перспективы / М. С. Волкова // Образование и общество. — 2020. — № 5. — С. 22–29.
2. Кузнецова, Е. Н. Современные тенденции развития государственно-общественного управления в системе образования / Е. Н. Кузнецова // Педагогика и управление. — 2022. — № 2. — С. 12–19.
3. Назаров, В. В. Государственно-общественное управление как фактор повышения качества образования / В. В. Назаров // Вестник педагогики. — 2019. — № 7. — С. 55–61.
4. Орлова, Т. Н. Модели взаимодействия государственных органов и общественных институтов в управлении образованием / Т. Н. Орлова // Журнал управления образованием. — 2021. — Т. 15, № 2. — С. 10–18.
5. Петрова, А. В. Механизмы взаимодействия государственных и общественных институтов в управлении образовательными организациями // Вестник образования. — 2021. — № 4. — С. 45–52.
6. Смирнов А. А. Цифровые технологии в государственно-общественном управлении образовательными организациями / А. А. Смирнов // Информационные технологии в образовании. — 2023. — № 1. — С. 34–40.
7. Сидоров, П. П. Роль родителей и местного сообщества в управлении школой / П. П. Сидоров // Управление образованием. — 2020. — № 3. — С. 78–85.

УДК 130.2

УЧИТЕЛЬ МЕЖДУ ИДЕАЛОМ И РЕАЛЬНОСТЬЮ: ПРОТИВОРЕЧИЯ В АВТОБИОГРАФИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

Смирнова Татьяна Николаевна

ФГАО УВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»,

г. Екатеринбург, Свердловская область, РФ

smirnova.tatiana@urfu.ru

Аннотация. В статье исследуются некоторые противоречия между идеальным образом учителя и фактическими условиями, которые окружают современного российского учителя. Основной методологией выступает нарративный анализ автобиографических текстов. Анализ проводится на материале автобиографических эссе и воспоминаний педагогов. Статья позволяет увидеть внутренний конфликт современного педагога, вызванный противоречивыми ожиданиями общества, и способы его разрешения через рефлексию в эго- документах.

Ключевые слова: эго-документы, образ учителя, автобиографический нарратив

Введение. Образ учителя в общественном сознании традиционно связан с набором высоких идеалов, таких, как мудрость, терпение, самоотверженность, способность вдохновлять и вести за собой. Однако реальная профессиональная деятельность педагогов нередко сталкивается с препятствиями – бюрократической нагрузкой, нехваткой ресурсов, противоречивыми ожиданиями со стороны учеников, родителей и администрации школы. В современных эго- документальных источниках можно обнаружить некоторые несовпадения идеального образа учителя и реального человека. И если к представителям смежных профессий (преподавателям высшей школы, учёным, научным сотрудникам, специалистам творческих профессий и т.п.) не предъявляется столько требований нравственного характера, выходящих за рамки профессии, то к учителям требования довольно строги. В рамках изучения биографий представителей науки или искусства нужно «не только представить сведения, но и понять учёного, пройти этапы становления теории, ознакомиться с культурным контекстом эпохи» [5, с. 101], но, изучая биографии учителей этого недостаточно.

Восприятие образа учителя в общественном сознании меняется достаточно стремительно. В разные времена были важны разные характеристики, присущие педагогу. Для понимания наиболее важных характеристик педагога и педагогической деятельности мы обращаемся к автобиографиям учителей. В биографическом и автобиографическом нарративе подсвечиваются те черты, актуальность которых на данном временном отрезке наиболее остро ощущается. Эго-документальные жанры, повествующие об учителях и обучении довольно разнообразны, среди них можно выделить дневники [1] и воспоминания [4] учеников и автобиографические тексты, эссе и дневники учителей. В данной статье мы обращаемся к автобиографическим текстам, написанным самими педагогами.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать противоречия между «идеальным» и «реальным» образом учителя, зафиксированные в эго- документах, преимущественно, в автобиографиях, а также рассмотреть, как педагоги осмысляют и преодолевают эти противоречия.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью понять внутренний мир современного педагога, его профессиональные и личностные переживания. Это позволит не только глубже осмыслить вызовы, стоящие перед системой образования, но и разработать меры поддержки учителей, учитывающие их реальные потребности и трудности.

В качестве материала исследования выступают автобиографические эссе и рассказы учителей, опубликованные в педагогических сборниках.

В статье используется нарративный анализ автобиографических текстов, предполагающий выделение нескольких противоречий, существующих в жизни учителей, в разрезе идеального, ожидаемого

образа учителя и той реальности, в которой учителя вынуждены существовать. Ключевые дихотомии, выделяемые для анализа – строгость и сердечность, авторитет и партнёрство, служение и профессия, творчество и бюрократия и т.д.

Основная часть. Для понимания проблемы противоречий между ожидаемым идеальным образом и реальным, мы обращаемся к эго-документам, которые, «в современном социогуманитарном знании рассматриваются как значимый источник для изучения субъективного восприятия социальной реальности в различных контекстах» [3, с. 21]. Анализ эго- документов позволяет выделить несколько ключевых противоречий в образе современного учителя.

Строгость – сердечность. Многие педагоги отмечают, что общество и родители ожидают от них одновременно строгости и требовательности, для поддержания дисциплины, и в то же время – доброты и понимания, чтобы создать комфортную атмосферу для учеников. Часто строгость противопоставляется доброте, что, на наш взгляд не совсем корректно. «Когда сама пошла в школу, поняла, на кого из своих учителей я хотела бы быть похожей. Мне всегда нравились учителя в меру строгие, неравнодушные, с искоркой в глазах и в душе. Ведь ученик всегда безошибочно чувствует, как к нему расположен учитель» [2, с. 380].

Кроме этого, идеальный учитель должен быть справедливым, специалистом в своей области: «Да, учитель должен быть строгим, но справедливым, организованным, любить свой предмет и тогда все получится» [2, с. 427].

Авторитет – партнёрство. Традиционный образ учителя как носителя безусловного авторитета сталкивается с современными тенденциями к демократичному стилю общения и партнёрским отношениям с учениками. Педагоги вспоминают своих учителей, которые обладали безусловным авторитетом. «Все эти годы наш директор был настоящим другом, руководителем, наставником для всех нас. Он был авторитетом» [2, с. 79].

«Тогдашний учитель был авторитетом во всех делах, не было никого образованнее, культурнее учителя» [2, с. 182].

Также указывают на собственный опыт, зачастую давая двойственное определение проблеме авторитета, смягчая его более демократичным подходом к взаимодействию с учениками. «Для успешной работы с учениками необходимо завоевать у них доверие и авторитет. Обязательно проявляйте интерес к каждому обучающемуся, чтобы ученики понимали, что они вам не безразличны» [2, с. 139].

«Для успешной работы с детьми необходимо завоевать у детей доверие и авторитет...Если у Вас не будет с детьми доверительных отношений, тогда возникнут проблемы с дисциплиной, а это в свою очередь повлияет на образовательный процесс в целом» [2, с. 321].

Служение – профессия. С одной стороны, профессия учителя традиционно воспринимается как призвание, служение обществу и детям. С другой – педагоги всё чаще подчёркивают, что это полноценная работа, требующая достойной оплаты и условий труда. «Не секрет, что десятилетие 90-х нелегко далось отечественной школе: скудная материально-техническая база, скромные зарплаты учителей... вынудили многих специалистов покинуть стены школьных заведений в поисках более прибыльного занятия. Но вместе с тем, это стало причиной того, что в школе остались только глубоко и искренне преданные своему делу люди» [2, с. 133].

«Мне в жизни невероятно везло, потому что встречались учителя настоящие, те, для кого педагогическая деятельность не просто профессия, а образ жизни. Они не просто учили своему предмету, а творили волшебство на своих занятиях, делились добротой и строгостью, юмором, заботой, мудростью» [2, с. 309].

Творчество – бюрократия. Идеал творческого педагога, создающего уникальные уроки и вдохновляющего учеников, сталкивается с растущей бюрократической нагрузкой. «Что еще? Еще количество бумажной и электронной документации. Порой думаешь: «Кому это надо?» И ночи ты тратишь уже не на карточки, которые рисовал от руки в самом начале своего трудового пути, а на отчетность» [2, с. 358].

Индивидуальный подход – стандартизация. Учителя стремятся учитывать особенности каждого ученика, но система требует соблюдения единых стандартов и подготовки к экзаменам. «Новые стандарты, которым приходится соответствовать. Изучать требования к структуре АООП, условиям реализации и результатам освоения АООП, писать программы, осваивать новые коррекционные курсы, учебники» [2, с. 193].

«Моими принципами стали индивидуальный подход к каждому ребенку, стремление раскрыть его способности, вызвать у него желание учиться, а главное сотрудничество семьи и школы» [2, с. 391].

«Ведь каждый ребенок в классе требует индивидуального подхода, все его личные радости и разочарования учитель тоже пропускает через себя» [2, с. 432].

Эмоциональная вовлечённость – профессиональная дистанция. Педагоги должны быть чуткими и сопереживать ученикам, но чрезмерная эмоциональная нагрузка приводит к выгоранию. Но, всё-таки, в этом случае, эмоциональный подход более предпочтителен для учеников, чем дистанцированность. Однако, эмоциональный мир учителя в таком режиме работы подвержен перегрузке. «В плане межличностного взаимодействия и восприятия здесь важно говорить о способности эмоционально откликаться на проблемы обучающегося» [2, с. 92].

«Способность к сотрудничеству в свою очередь позволяет педагогу формулировать свою точку зрения… оказывать эмоциональную и

содержательную поддержку тому, кто в этом особо нуждается; стать на позицию другого и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями» [2, с. 93].

Традиционные методы – инновации. Учителя ценят проверенные методики, но вынуждены осваивать новые технологии и подходы. «Я ориентируюсь на идеи Занкова… делая шаг за шагом по освоению технологии развивающего обучения, изучаю нормативную и методическую документацию по вопросам образования, непрерывно совершенствую свой уровень педагогического мастерства…» [2, с. 124].

«Мне хотелось идти в ногу с детьми, быть на одной волне. Я придерживаюсь правила: «Учиться никогда не поздно»» [2, с. 144-145].

«Считаю, что современный учитель должен идти в ногу со временем: применять новые методики, технологии, развивающие интерактивные задания» [2, с. 475].

Анализ автобиографий позволяет выделить несколько стратегий осмысления и преодоления этих противоречий. Многие учителя достаточно подробно описывают свои переживания и ошибки, пытаясь понять, где они отклонились от идеала и как это исправить, какие качества необходимо развивать. Таким образом, основой для преодоления противоречий выступает рефлексия и самоанализ. Педагоги ищут золотую середину между крайностями: например, сочетают требовательность с эмпатией, сохраняют авторитет, но дают ученикам право голоса. Некоторые учителя сознательно отказываются от нереалистичных ожиданий, заменяя их более гибкими и реалистичными установками.

Заключение. Анализ автобиографических текстов современных педагогов показывает, что образ учителя действительно существует в пространстве противоречий. Эти противоречия не являются статичными – они меняются вместе с обществом и системой образования.

Современный учитель находится в постоянном поиске баланса между традиционными и новыми ролями, между личными ценностями и внешними требованиями. Осознание и осмысление противоречий через автобиографический нарратив помогает педагогам адаптироваться к вызовам профессии и сохранять мотивацию.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявленные противоречия могут быть учтены при разработке программ поддержки учителей, повышении квалификации и совершенствовании образовательной политики. Понимание внутреннего мира педагога позволит создать условия, в которых идеал и реальность будут меньше конфликтовать, а профессия станет более устойчивой и привлекательной.

Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть посвящены изучению того, как разные поколения педагогов справляются с этими противоречиями, а также анализу влияния социальных сетей и цифровизации на формирование образа учителя.

Список литературы

1. Водовозова, Е. Н. На заре жизни. Смольный институт // Смольный институт: дневники воспитанниц. – Москва, 2017. – С. 225–415.
2. Книга автобиографий учителей и кураторов СПО «Судьба учителя…» / сост. Е. С. Вострикова. – 2023. – 482 с.
3. Козлов, С. В. Эго-документы как ресурс для формирования региональной идентичности // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2024. – № 4. – С. 19–26. – DOI: 10.20913/2618-7515-2024-4-19-26.
4. Ржевская (Алымова), Г. И. Памятные записки // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц. – Москва, 2008. – С. 33–66.
5. Смирнова, Т. Н. Возможности биографического метода в философско-культурологическом исследовании научной деятельности учёного // Цифровой учёный: лаборатория философа. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 92–104. – DOI: 10.32326/2618-9267-2025-8-1-92-104.

УДК 37.014.2:331.108

ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И ПРЕСТИЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

(Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0012))

Фетисов Александр Сергеевич, Кудинова Юлия Валерьевна
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, Воронежская область, РФ
asfet-2011@mail.ru, kudjulia@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы престижа педагогической профессии в современном российском обществе. Обоснован концептуальный переход от понимания кадрового резерва как инструмента текущего замещения вакансий к рассмотрению его в качестве системообразующего механизма повышения социального статуса учителя. Раскрываются критерии отбора в резерв (доказанная результативность, рефлексивная компетентность, социальный интеллект, инновационный потенциал) и ключевые функции механизма: статусно-транзитивная, символическая, рефлексивно-акмеологическая и социально-престижная. Сделан вывод о том, что формирование многоуровневого кадрового резерва, ориентированного на публичное признание и профессиональное развитие, позволяет создать легитимную иерархию достижений, обеспечить видимость педагогических успехов и предложить привлекательные карьерные траектории без ухода из класса, что в долгосрочной перспективе повышает престиж учительской профессии.
Ключевые слова: педагогическая профессия, социальный статус, профессиональный престиж, кадровый резерв, наставничество, профессиональная карьера педагога.

Введение. Проблема снижения социального статуса и престижа педагогической профессии носит системный, многофакторный характер и имеет долгую историю. В современной России, по данным ряда социологических исследований [1], профессия учителя находится в зоне «периферийного престижа»: высокое декларируемое уважение к школе на уровне нарративов сочетается с низкой привлекательностью профессии для молодежи и значительным оттоком кадров в первые 3-5 лет работы. Традиционные меры — повышение заработной платы, сокращение отчетности, улучшение материально-технической базы — дают ограниченный эффект, поскольку не затрагивают глубинные основания социального статуса.

В этой связи стратегический поворот в кадровой политике должен заключаться в переосмыслении института кадрового резерва. Традиционно в российском образовании кадровый резерв рассматривался как инструмент административно-хозяйственного управления — пул кандидатов на должности директоров и завучей. Формирование многоуровневого, статусно-ориентированного кадрового резерва является ключевым механизмом повышения престижа педагогической профессии в целом, поскольку оно вводит в педагогическую среду логику профессионального соревнования, публичного признания достижений, горизонтальной и вертикальной мобильности, то есть именно тех атрибутов, которые присущи высокостатусным профессиям.

Основная часть. Прежде чем рассматривать кадровый резерв как механизм повышения статуса, необходимо уточнить понятийный аппарат. В социологии профессиональных групп сложилась традиция различения социального статуса как объективной позиции профессии в иерархии признаков (уровень дохода, властные полномочия, образовательный ценз, сложность труда) и престижа как субъективной оценки данной профессии общественным мнением, основанной на разделяемых ценностях [5].

Под кадровым резервом А.Я. Кибанов понимает специально отобранные группы сотрудников организации с целью перспективной ротации для формирования и развития управленческого корпуса организации. Реализация механизма кадрового резерва направлена на мотивацию персонала; сохранение и консервацию капитала знаний и опыта; мониторинг [2]. И.А. Полякова и К.Г. Абазиева определяют кадровый резерв как специально сформированная на основе установленных критериев группа перспективных работников, обладающих необходимыми компетенциями, положительно проявивших себя на занимаемых должностях, прошедших подготовку и предназначенных для замещения определенных должностей в организации [4].

Кадровой резерв - это стратегический подход к управлению персоналом, направленный на выявление, развитие и подготовку

высокопрофессиональных кадров для замещения ключевых позиций в будущем. В контексте образовательных организаций, кадровой резерв означает систематическое развитие педагогических и административных кадров с целью обеспечения стабильности и качественного образовательного процесса [6].

В классической теории управления персоналом кадровый резерв, чаще всего, определяется как группа работников, обладающих потенциалом для занятия вышестоящих должностей. В педагогике эта традиция долгое время доминировала: резерв формировался исключительно под административные позиции (директор, заместитель директора). Исключения составляли резервы на «учителя года» или «методиста», но они носили номинальный характер.

Кадровый резерв как институт профессионального позиционирования, охватывает три вектора мобильности:

- вертикальный управленческий (на линейные и стратегические позиции в школьной и муниципальной администрации);
- горизонтально-экспертный (ведущий учитель, тьютор, методист, наставник, исследователь, разработчик образовательных продуктов);
- социально-престижный (лидер общественного мнения в образовании, эксперт в медиа, консультант органов власти, участник профессиональных сообществ высокого уровня).

Именно включение горизонтально-экспертного и социально-престижного векторов превращает кадровый резерв из инструмента подбора администраторов в механизм легитимации педагогического авторитета. Педагог может повысить свой статус, не уходя из класса (что критически важно для сохранения ядра профессии), но получая при этом публичные знаки отличия, расширение зон автономии и право на профессиональную экспертизу.

Отбор в статусно-ориентированный кадровый резерв должен основываться на критериях, сочетающих результативность и потенциал:

1. Доказанная результативность как измеримый прирост образовательных результатов учащихся (не только предметных, но и метапредметных, личностных) с учетом стартовых условий.
2. Рефлексивная компетентность - способность к анализу собственной деятельности, вербализации методических находок.
3. Социальный интеллект и лидерство, которые предполагают умение выстраивать продуктивные отношения в педагогическом коллективе и с родительским сообществом.
4. Инновационный потенциал - чувствительность к проблемам, склонность к исследовательскому поведению.

Важнейшее условие — открытость и прозрачность процедур (публичный портфолио, ассессмент-центр с участием внешних стейкхолдеров, в том числе представителей родительских сообществ и

профессиональных ассоциаций), что создает эффект признания, непосредственно работающий на рост престижа.

Выделим ключевые функции, каждая из которых специфическим образом влияет на повышение социального статуса и престижа педагога:

1. *Статусно-транзитивная функция* заключается в обеспечении легитимного и публично признанного перехода педагога на более высокую профессиональную позицию. В отличие от стихийной карьерной мобильности, которая часто воспринимается как результат личных связей или случайного стечения обстоятельств, кадровый резерв создает формализованные, прозрачные и равные для всех «лифты» перемещения как по вертикальной (административно-управленческой), так и по горизонтальной (экспертно-методической) траектории.

Реализация этой функции означает, что членство в резерве само по себе становится предвестником и гарантом статусного роста: педагог знает, через какие этапы, конкурсы и аттестационные процедуры он должен пройти, чтобы занять более высокое положение в профессиональной иерархии.

2. *Символическая функция* связана с присвоением педагогу знаков отличия, которые в глазах профессионального сообщества и общества в целом маркируют его как носителя особого достоинства, мастерства и доверия. Само включение в кадровый резерв перестает быть рядовой кадровой процедурой и превращается в публичное событие: торжественное вручение сертификата, внесение в реестр «Золотой резерв образования», присвоение гранта или персональной надбавки. Все эти атрибуты выполняют роль символического капитала (в терминологии П. Бурдье). Педагог, входящий в резерв, получает неформальный, но мощный ресурс: он начинает восприниматься коллегами, руководством, родителями и учениками как профессионал высшей пробы. Этот «ореол престижности» распространяется не только на самого резервиста, но и на профессию в целом.

3. *Рефлексивно-акмеологическая функция.* Наиболее глубокая, внутренняя функция связана с организацией индивидуальной программы развития для каждого члена кадрового резерва. Она реализуется через систему тьюторского сопровождения, наставничества со стороны уже признанных мастеров, прохождение стажировок в ведущих образовательных организациях, участие в процедурах коллегиального взаимного оценивани. Суть этой функции — не ограничиться отбором лучших, но создать условия для достижения ими акме (вершины) в профессии. С точки зрения акмеологии образования (Н.В. Кузьмина) [3], человек, включенный в резерв, должен не просто подтвердить свой текущий высокий уровень, но и получить ресурсы для дальнейшего качественного развития. Рефлексивный компонент означает, что педагог становится субъектом собственного карьерного и статусного движения: он

анализирует свои сильные и слабые стороны, совместно с тьютором выстраивает траекторию преодоления дефицитов, публично презентует результаты своего роста. Этот процесс принципиально важен для престижа профессии, поскольку он превращает учителя в субъекта профессионального развития, активно конструирующего свою карьеру.

4. *Социально-престижная функция.* Наконец, четвертая функция выводит эффекты кадрового резерва за пределы школы и профессионального сообщества — в публичное пространство. Социально-престижная функция предполагает активное привлечение членов резерва к экспертным функциям на уровне муниципалитета, региона и страны (работа в жюри профессиональных конкурсов, участие в разработке образовательной политики, выступления в средствах массовой информации с анализом педагогических кейсов, консультирование органов исполнительной власти по вопросам образования). Благодаря этому формируется публичный образ «нового учителя» — успешного, влиятельного, востребованного на разных уровнях. Социально-престижная функция, таким образом, создает положительную обратную связь между институциональным признанием (внутри системы) и публичным признанием (вне системы), что является главным механизмом долгосрочного роста престижа педагогической профессии.

Таким образом, четыре описанные функции работают как единый системный комплекс: статусно-транзитивная функция задает правила движения вверх, символическая — маркирует достижение, рефлексивно-акмеологическая — обеспечивает реальное развитие, а социально-престижная — доносит результаты до общества. Без любой из этих функций кадровый резерв перестает быть действенным механизмом повышения статуса учителя.

Заключение. Таким образом, формирование кадрового резерва может и должно рассматриваться не как узко-административная задача, а как стратегический механизм повышения социального статуса и престижа педагогической профессии. Переход от классической модели резерва («замещение вакансий») к статусно-ориентированной модели («признание и выращивание профессиональных элит») позволяет решить ряд проблем - создать внутри профессии легитимную иерархию достижений, обеспечить публичную видимость педагогических успехов, предложить молодым специалистам привлекательные карьерные траектории, не требующие ухода из класса.

Список литературы

1. Карпова, Л. День учителя — 2025 [Электронный ресурс] / Л. Карпова ; Аналитический центр ВЦИОМ. — Электрон. дан. — Москва, 2025. — URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/den-uchitelja-2025 (дата обращения: 02.05.2026).

2. Кибанов, А. Я., Каштанова, Е. В. Управление персоналом: теория и практика. Управление деловой карьерой, служебно-профессиональным продвижением и кадровым резервом: учеб.-практ. пособие / под ред. А.Я. Кибанова. - Mjcrdf: Проспект, 2018. – 345 с.
3. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
4. Полякова, И. А., Абазиева, К. Г. Исследование процесса формирования кадрового резерва в условиях дефицита трудовых ресурсов / ИА. Полякова, К.Г. Абазиева // ЕГИ. - 2024. - №5 (55). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-protsessa-formirovaniya-kadrovogo-rezerva-v-usloviyah-defitsita-trudovyh-resursov (дата обращения: 03.05.2026).
5. Социологический энциклопедический русско-английский словарь: Более 10 000 единиц / С. А. Кравченко. — Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. — 511 с.
6. Чибисова, К. С. Влияние кадрового резерва на образовательные организации / К. С. Чибисова // Вестник науки и образования. - 2025. - №11. (166)-1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kadrovogo-rezerva-na-obrazovatelnye-organizatsii (дата обращения: 03.05.2026).

УДК 371.1

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ВЗГЛЯД ИЗНУТРИ

Цыкман Анастасия Евгеньевна, Журова Ангелина Юрьевна
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»,
г. Великий Новгород, Новгородская область, РФ
tsykmannastya@gmail.com; s237650@std.novsu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной значимости профессии учителя в условиях современных вызовов системы образования. На основе личного педагогического опыта преподавателя математики профессионального образовательного учреждения анализируются противоречия между общественными ожиданиями от педагога и реальным отношением к нему со стороны студентов и их семей. Предлагаются пути повышения профессионального авторитета учителя и мотивации обучающихся.
Ключевые слова: социальная роль учителя, профессиональный авторитет, мотивация студентов, педагогическая компетентность, профессиональное образование.

Введение. Профессия учителя занимает особое место в системе общественных отношений: именно педагог формирует интеллектуальный и нравственный облик следующих поколений, закладывает основы профессиональной культуры и гражданской ответственности. Однако в последние десятилетия в российском обществе наметилось тревожное противоречие: декларируемая государственная поддержка педагогического

труда сопровождается его реальным обесцениванием в глазах части общества. Студенты и их родители нередко воспринимают учителя не как носителя знания и профессионального авторитета, а как представителя «сферы услуг», обязанного обеспечить желаемый образовательный результат вне зависимости от усилий самого обучающегося [1].

Данная проблема особенно остро проявляется в системе среднего профессионального образования, где молодые люди, пришедшие получать конкретную специальность, зачастую не осознают, какую роль в их профессиональной подготовке играют фундаментальные дисциплины — в частности, математика. Между тем именно математическая подготовка формирует логическое мышление, пространственные представления и способность к структурированному анализу — компетенции, без которых невозможна качественная профессиональная деятельность в большинстве технических специальностей [2].

Цель статьи — на основе рефлексии личного педагогического опыта проанализировать факторы, определяющие социальную значимость роли учителя в современном обществе, и обозначить ключевые противоречия, с которыми сталкивается педагог в условиях трансформации образовательных ожиданий.

Основная часть. Социальная значимость профессии педагога традиционно определяется через её влияние на воспроизводство культурных, профессиональных и гражданских ценностей общества. В классических педагогических концепциях учитель выступает ключевым субъектом передачи социального опыта — посредником между накопленным человечеством знанием и формирующейся личностью [3]. Однако современная социокультурная ситуация существенно осложняет реализацию этой функции.

Исследователи фиксируют устойчивую тенденцию к снижению авторитета педагога в глазах обучающихся и их родителей, которая во многом обусловлена так называемым «сервисным» восприятием образования. В рамках этой логики образовательное учреждение воспринимается как поставщик услуг, студент — как потребитель, а учитель — как исполнитель, обязанный обеспечить «качество» вне зависимости от включённости самого обучающегося в процесс [4]. Подобная установка разрушает саму природу педагогического взаимодействия, основанного на диалоге, совместном интеллектуальном усилии и взаимной ответственности.

Личный опыт преподавания математики в профессиональном образовательном учреждении наглядно демонстрирует описанные противоречия. Значительная часть студентов приходит в колледж с устойчивыми математическими страхами, сформированными ещё в школе: они не верят в свои способности, воспринимают предмет как нечто далёкое от реальной жизни и не понимают, зачем математика нужна будущему

специалисту [5]. К этому добавляется слабое развитие пространственного мышления — одного из ключевых инструментов математического познания, — а также привычка к пассивному воспроизведению готовых образцов вместо самостоятельного поиска решения.

Показательна в этом отношении проблема оценивания. Выстроенная система критериев, в которой оценка «удовлетворительно» присваивалась за базовое выполнение учебных обязанностей (ведение конспекта, выполнение домашнего задания), а более высокие отметки — исключительно за демонстрацию реальных предметных знаний, — вызывала систематическое несогласие как студентов, так и их родителей. Парадоксально, но сам факт несогласия с подобной логикой обнажает глубинную проблему: в массовом сознании произошло смешение понятий «выполнить» и «знать». Между тем любая профессиональная деятельность, требующая математической компетентности, различает эти понятия принципиально: переписать чужое решение или сгенерировать его с помощью нейросети может каждый, но применить математический аппарат в реальной профессиональной задаче способен лишь тот, кто понял суть [2].

Цифровизация, с одной стороны, открывает новые возможности для обучения, с другой — порождает феномен «цифровой зависимости»: студенты всё в меньшей степени способны к работе без гаджета, к удержанию внимания на длительных интеллектуальных задачах, к самостоятельному поиску решения в условиях неопределённости. Смартфон из инструмента превратился в протез мышления, подавляющий развитие тех самых когнитивных навыков, которые и составляют цель математического образования [4].

Вместе с тем педагогическая практика даёт не только поводы для тревоги, но и основания для оптимизма. Моменты, когда студент выходит к доске, включается в обсуждение сложной задачи, самостоятельно подходит за разъяснением — пусть и редкие — свидетельствуют о том, что потребность в живом знании и профессиональном диалоге с педагогом никуда не исчезла. Именно эти эпизоды подтверждают: социальная значимость учителя реализуется не через трансляцию информации, а через живое интеллектуальное взаимодействие, которое невозможно заменить ни алгоритмом, ни онлайн-ресурсом [3].

Для повышения авторитета педагога и эффективности его работы в современных условиях необходим комплексный подход. Со стороны образовательной системы — чёткое разграничение понятий «обучение» и «услуга», формирование культуры ответственности студента за собственный образовательный результат. Со стороны самого педагога — умение объяснить прикладную ценность предмета на языке конкретной профессии, настойчивое создание ситуаций, в которых механическое воспроизведение информации невозможно, а мышление необходимо [5].

Наконец, со стороны общества — восстановление уважительного отношения к педагогическому труду как к одной из наиболее интеллектуально ёмких и социально значимых профессий.

Особую остроту описанные противоречия приобретают для молодых педагогов. Начинающий учитель оказывается в ситуации двойного давления: с одной стороны — студенты, склонные нарушать профессиональную дистанцию именно ввиду небольшой разницы в возрасте; с другой — родители, ставящие под сомнение компетентность педагога со ссылкой на его «неопытность». При этом часто звучит парадоксальный упрёк: молодой учитель должен «найти общий язык» со студентами, то есть сократить дистанцию, — но именно это сокращение немедленно разрушает педагогический авторитет, порождая панибратство и утрату учебной дисциплины. Молодой педагог, таким образом, вынужден отстаивать профессиональный авторитет не через демонстрацию компетентности, как это должно быть, а через непрекращающееся доказательство самого права занимать свою должность [6]. Подобная ситуация является прямым следствием деформированных общественных представлений о роли учителя: авторитет педагога должен определяться качеством его профессиональной деятельности, а не стажем или возрастом.

Структурной причиной кадрового неблагополучия в педагогической среде остаётся катастрофически низкий уровень оплаты труда учителей. Дефицит квалифицированных преподавателей нередко «решается» административными мерами: на педагогические должности назначаются лица без соответствующего педагогического образования, без методической подготовки и без опыта работы с учебными группами. Это не решение проблемы, а её маскировка, влекущая за собой снижение качества образования. Реальная причина кадрового дефицита состоит в другом: молодые специалисты с профильным образованием в области точных и технических наук имеют возможность трудоустроиться в коммерческом секторе с заработной платой, несопоставимо более высокой, чем педагогическая ставка. В результате педагогические коллективы стареют, а молодые учителя, решившиеся войти в профессию, сталкиваются не только с внешним давлением со стороны студентов и родителей, но и с явлением внутрикорпоративной иерархии, при которой опыт старших коллег нередко противопоставляется инициативе и профессиональному энтузиазму начинающих [7]. Преодоление этих системных проблем невозможно без целенаправленной государственной политики в области оплаты и престижа педагогического труда.

Заключение. Социальная значимость роли учителя в современном обществе не утрачена — она переосмыслена в условиях новых вызовов. Педагог сегодня не просто транслятор знания, но и формирователь критического мышления, профессиональной ответственности, способности

учиться самостоятельно. Именно эти функции делают профессию учителя незаменимой в эпоху, когда любая информация доступна в один клик, но способность её понять, проверить и применить по-прежнему воспитывается только в живом педагогическом взаимодействии. Противоречие между декларируемой и реальной ценностью педагогического труда особенно остро переживается молодыми учителями, которые сталкиваются одновременно с недоверием со стороны родителей и студентов, структурными проблемами кадровой политики и отсутствием достойного материального вознаграждения. Преодоление этих противоречий требует системных усилий на всех уровнях: от государственной политики в области оплаты труда педагогов до восстановления в общественном сознании подлинного уважения к учительской профессии как к одной из наиболее значимых для будущего страны.

Список литературы

1. Адамский, А. И. Учитель в новой образовательной реальности / А. И. Адамский // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 8–25.
2. Далингер, В. А. Методика обучения математике : учебник для вузов / В. А. Далингер. – Москва : Юрайт, 2023. – 287 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник / Г. М. Коджаспирова. – Москва : КноРус, 2021. – 744 с.
4. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
5. Фирсов, В. В. Математика для всех : подходы к обучению разноуровневых групп / В. В. Фирсов, // Математика в школе. – 2023. – № 4. – С. 3–11.
6. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 2019. – 200 с.
7. Ямбург, Е. А. Школа и её окрестности / Е. А. Ямбург. – Москва : Центр книги Рудомино, 2020. – 576 с.

УДК 37.014

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства Просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0015))

Черныховская Елена Васильевна
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет имени П. Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
alenstep@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается инструментальный потенциал исторического просвещения как механизма формирования гражданской идентичности в педагогических вузах новых субъектов Российской Федерации. Обосновывается необходимость разработки «методического конструктора» — гибкой, модульной системы подготовки будущих учителей, сочетающей содержательный, технологический и ценностно-ориентационный компоненты. Отдельное внимание уделяется актуализации региональной истории, противодействию фальсификациям прошлого и подготовке педагога-просветителя, способного не только транслировать знания, но и формировать мировоззрение обучающихся.
Ключевые слова: историческое просвещение, гражданская идентичность, методический конструктор, региональная история, противодействие фальсификациям.

Введение. В современной геополитической ситуации, когда историческая память становится ареной информационного противоборства, а попытки пересмотра итогов Второй мировой войны и принижения роли России в мировой истории приобретают системный характер, проблема формирования гражданской идентичности через историческое просвещение выходит на государственный уровень.

Инструментальный потенциал исторического просвещения позволяет добиваться такого эффекта, когда историческое знание перестаёт быть абстрактным нарративом и превращается в личностно значимую ценность, а изучение прошлого становится основой для осмысления настоящего и проектирования будущего. В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос: какими именно ресурсами располагает система исторического просвещения для формирования гражданской идентичности, и как эти ресурсы могут быть эффективно использованы в образовательной практике, в частности в педагогических вузах новых субъектов РФ?

Основная часть. Интеграция Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей в единое образовательное

пространство Российской Федерации стала в последние годы одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования. Как отмечал министр просвещения РФ Сергей Кравцов в ноябре 2022 года, для полного перехода на российские стандарты образования потребуется около пяти лет, и одним из ключевых направлений этой работы является выравнивание качества образования [2]. Особую роль в этом процессе играет историческое просвещение, призванное не только транслировать систему исторических знаний, но и формировать российскую гражданскую идентичность, преодолевать последствия многолетних фальсификаций истории, имевших место в украинских образовательных программах.

Как подчёркивается в выступлениях участников межвузовской дискуссии «Актуальный диалог», прошедшей в октябре 2025 г. в рамках IV Международной научно-практической конференции «Университет открытый регионам: от качества образования к качеству жизни» в МПГУ, многолетнее отсутствие системного преподавания российской истории и насаждение искажённых трактовок в украинских образовательных программах создали «вопиющие провалы и подмены»[1].

В рамках исследования по теме «Научно-методическое сопровождение организации системы исторического просвещения в педагогическом вузе (на новых территориях) как фактора формирования мировоззренческих основ и профессиональных компетенций будущего педагога» был проведен опрос-анкетирование 307 студентов АГПУ им. П.Д. Осипенко, который показал, что большинство респондентов, студентов очной формы обучения, имеют базовый интерес к истории России, сформировавшийся в большей степени на основе школьных знаний. При этом, значительная часть студентов сами признают наличие «пробелов» в знаниях, особенно по истории Запорожского края. Более половины опрошенных (60,2%) отмечают, что не владеют методикой организации исторического просвещения, что указывает на то, что будущие педагоги не знают, как правильно учить детей истории. Значительная часть студентов (46,3% опрошенных) отмечают, что не владеют навыками проверки информации, что делает их уязвимыми для фейков несмотря на то, что в целом отмечается общая сформированность устойчивой гражданской позиции, высокий уровень патриотизма и доверия к официальным историческим нарративам (особенно в оценке событий XX-XXI веков). Значимым, в рамках нашего исследования, является тот факт, что почти все респонденты однозначно осуждают нацизм и поддерживают воссоединение с Россией.

Определяющим документом, закрепившим концепцию единой системы исторического просвещения в нашей стране, стали, утвержденные 8 мая 2024 года Президентом Российской Федерации «Основы государственной политики в области исторического просвещения» (Указ №

314)[9], а так же принятая 15 апреля 2026 г. «Концепция исторического просвещения»[5]. В указе подчеркивается, что «системное и массовое историческое просвещение населения России имеет большое образовательное и воспитательное значение для безопасного и гармоничного развития личности и государства» [9]. Этот тезис стал отправной точкой для переосмысления роли педагогических вузов — не только как центров подготовки учителей, но и как ключевых агентов трансляции исторической правды и формирования гражданской идентичности.

В этих условиях педагогические вузы становятся ключевым звеном в формировании новой системы исторического просвещения. Перед Азовским государственным педагогическим университетом им. П.Д. Осипенко (далее – АГПУ им. П.Д. Осипенко), как главном представителе педагогических вузов исторических территорий, была поставлена уникальная задача не просто подготовить квалифицированных педагогов-историков, но и сформировать у будущих учителей целостное мировоззрение, основанное на понимании истории России и её региональной специфики. Вместе с тем, внедрение единой российской системы исторического просвещения здесь невозможно без специальной подготовки учителя, который станет агентом интеграции. Ведь именно учитель начальных классов, учитель истории, педагог-воспитатель становится ключевой фигурой в передаче исторической памяти подрастающему поколению.

В этой связи особую актуальность, на наш взгляд, приобретает разработка концепции «методического конструктора», своего рода инструментального решения, обеспечивающего системную подготовку будущих педагогов к реализации задач исторического просвещения. Методический конструктор — это не жёсткая программа, а гибкая, модульная система, позволяющая конструировать содержание и формы работы в зависимости от контекста: уровня подготовки студентов, наличия ресурсов, специфики региона, запросов школы.

Фундаментальным вызовом для новых регионов является разрыв между общероссийским историческим нарративом и локальной памятью. Участники форума, проведённого Южным федеральным университетом в апреле 2025 года, акцентировали внимание на том, что преподавание региональной истории должно включать историю отдельных населённых пунктов, но при этом быть органично встроенным в единую государственную систему исторического просвещения, формируя у учащегося целостную картину российской истории [4]. Это означает создание специальных учебно-методических комплексов (УМК), включающих:

- модули по истории Донбасса, Новороссии, Крыма в контексте истории России;

- практикумы по работе с местными архивами и полевыми материалами;
- примеры по разоблачению фальсификаций истории региона.

Вместе с тем стоит учитывать, что суть исторического просвещения не может быть сведена к простому распространению готового перечня устоявшихся («верных») интерпретаций событий. Как подчеркнула в своем выступлении директор Института истории и международных отношений ЮФУ Мария Пономарёва, говоря о особенностях преподавания истории на различных уровнях, эффективный инструментарий предполагает деятельностный подход, что означает, что педагог «не просто преподносит готовый материал, а осмысляет его вместе с учениками» [4]. Программа должна нести мощный мотивационно-деятельностный заряд, готовить не просто профессионала, а «патриота, гражданина, целеустремленную личность, готовую действовать и работать на благо своей страны» [7].

Главными инструментами методического конструктора должны стать:

- Проектно-исследовательские технологии — вовлечение студентов педагогических вузов новых субъектов РФ в проекты аналогичные проекту «Без срока давности», являющимся неотъемлемой частью системы патриотического воспитания России и нацеленным на сохранение исторической памяти о жертвах военных преступлений нацистов и их пособников в годы Великой Отечественной войны, на восстановление судеб участников Великой Отечественной войны, сбор свидетельств очевидцев в рамках устной истории.
- Музейная педагогика — создание университетских и школьных музеев, работа с фондами, разработка экскурсионных маршрутов. Опыт МПГУ подтверждает высокую эффективность музеев как ресурсов исторического просвещения. Как отмечает в своем исследовании Степаненко В.В., музеи «выступают как институты сохранения памятников культуры, интерпретации и распространения их смысла и ценностей. Особую ценность приобретает в этой связи методика проведения занятий в музеях. Эти занятия предполагают не только организацию самостоятельной работы и творческой деятельности в музейном пространстве, но и позволяют использовать преимущества среды для визуализации изучения артефактов и уникальных музейных экспонатов историко-культурного наследия»[8, С.268], что, в свою очередь, указывает на огромную роль, которую играют музеи в деле исторического просвещения и трансляции культурного наследия студентам педагогических вузов.
- Медиатехнологии — подготовка студентов к созданию исторического контента для соцсетей, образовательных видеороликов, подкастов и просветительских проектов. Ярким примером того, как медиатехнологии могут служить мощным инструментом исторического просвещения, является ежегодная «Историческая медиашкола»,

организованная Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. В рамках этого проекта студенты, изучающие историю, и представители студенческих медиа проходят интенсивное обучение и участвуют в диалогах с экспертами. Их задача – сделать историческое знание более доступным и привлекательным для молодежи, активно продвигая информационные проекты, связанные с историей. В качестве одного из конкретных результатов этой работы можно отметить появление информационного медиаресурса «Историческая правда», призванного стать единым центром, где собраны новости и материалы о важнейших исторических событиях, а также о текущих проектах и мероприятиях, посвященных истории.

- Кейс-метод и симуляции — разбор фальсификаций и манипуляций, игровые процессы, моделирующие работу историка-эксперта или следователя по делам о геноциде, например, в рамках проекта «Без срока давности».

Без сомнения, главным «инструментом» исторического просвещения является сам педагог. Профессиональный стандарт педагога требует формирования у него способности руководить учебно-исследовательской, проектной и волонтерской деятельностью учащихся [6].

Именно поэтому одним из блоков методического конструктора должны стать спецкурсы и тренинги, такие как:

- «Педагогика исторического просвещения: формы и методы внеурочной работы», раскрывающий систему теоретических знаний и практических умений, необходимых будущему педагогу для организации внеурочной деятельности, направленной на формирование гражданской идентичности обучающихся, популяризацию исторических знаний и противодействие фальсификациям истории;
- «Медиация конфликтов в учебном диалоге об истории» (приёмы ведения дискуссии с опорой на факты), направленный на подготовку будущих педагогов-историков к конструктивному управлению учебными конфликтами, возникающими при обсуждении спорных исторических вопросов. Курс строится на стыке трёх дисциплин: педагогики (технологии организации групповой работы), конфликтологии (посредничество, политическая медиация) и методологии истории (принципы источниковедческого анализа, логическая аргументация и работа с многоперспективностью). Ключевая задача курса состоит не столько обучение процедурным аспектам медиации, сколько профилактика конфликтов через формирование культуры доказательного спора и уважения к иной точке зрения, подкреплённому фактами. Главный фокус при этом должен быть направлен на формировании у учителя навыков фасилитации, позволяющих переводить потенциально деструктивные споры в академическое русло доказательной дискуссии. Концептуальную рамку задаёт понимание, что исторический конфликт в классе — это не

личностное столкновение, а столкновение интерпретаций. Поэтому основной методологический инструмент педагога — перевод спора из эмоциональной плоскости («ты не прав/ты плохой») в академическую («какие источники подтверждают твою позицию?»). По сути, педагог становится медиатором между учеником и историческим источником, помогая сверять гипотезы с фактами, а не оценивать оппонентов.

- «Основы противодействия деструктивным идеологиям в молодёжной среде», ориентированный на формирование у будущих педагогов системы компетенций, необходимых для своевременного выявления признаков вовлечения обучающихся в деструктивные сообщества, организации профилактической работы, направленной на укрепление гражданской идентичности и информационной безопасности, а также для взаимодействия с субъектами системы профилактики (правоохранительные органы, психологические службы, родительское сообщество).

Важнейшей задачей исторического просвещения является борьба против фальсификаций прошлого средствами исторического просвещения. В условиях информационной войны педагог обязан:

- владеть методами источниковедческого анализа и проверки фактов;
- уметь выявлять манипулятивные техники в интерпретации истории;
- формировать у учащихся навыки критического мышления по отношению к историческим нарративам.

Методический конструктор должен включать спецкурс «Историческая фальсификация: методы распознавания и противодействия» и примеры по разбору типичных мифов об истории России.

Гражданская идентичность возникает не из абстрактного патриотизма, а из чувства сопричастности к судьбе своей семьи, своего города, своей страны. Региональный компонент истории, краеведческая работа, проект «Без срока давности» становятся ключевыми инструментами:

- проведение «Уроков мужества» в местах боевой славы;
- участие в поисковом движении;
- создание видеохроник воспоминаний ветеранов и тружеников тыла.

Применение этих подходов позволяет перевести историю из разряда абстрактных знаний в категорию личностно ориентированных ценностей, формируя у молодежи готовность к ответственности за ее восприятие и интерпретацию.

Заключение. Таким образом, квинтэссенция предлагаемой концепции «методического конструктора» состоит в автономии и тиражируемости модулей, которые могут быть скомбинированы в

зависимости от конкретных задач. Это делает его эффективным инструментом в руках преподавателя педвуза.

Однако высший смысл работы по историческому просвещению лежит не в методике, а в её результате. Как было справедливо отмечено на историко-педагогических чтениях в УрГПУ, итогом этой работы должно стать формирование личности, способной отвергать деструктивные идеологии, стремящейся «защищать традиционные российские духовно-нравственные ценности и историческую правду» [3], знающей, какой ценой завоёвано право жить в своей стране.

В этом и состоит гражданская миссия педагогического вуза на новых территориях: быть не просто кузницей кадров, но маяком исторической правды и центром кристаллизации гражданской идентичности.

Список литературы

1. Актуальный диалог. Историческое просвещение // URL: https://mpgu.su/novosti/aktualnyj-istoricheskoe-prosveshhenie/ (дата обращения: 24.05.2026).
2. В новых регионах России откроют федеральные педагогические вузы // ТАСС: информ. агентство России: сайт. Москва. URL: https://tass.ru/obschestvo/16342381 (дата обращения: 24.05.2026).
3. В УрГПУ прошли XXX историко-педагогические чтения, посвященные историческому просвещению// URL: https://www.рцпв.рф/news/v-urgpu-proshli-xxx-istoriko-pedagogicheskie-chteniya-posvyashhennye-istoricheskomu-prosveshheniyu/ (дата обращения: 24.05.2026).
4. В ЮФУ обсудили единую систему преподавания истории с первого класса школы до аспирантуры // URL: https://sfedu.ru/press-center/news/77662 (дата обращения: 24.05.2026).
5. Концепция исторического просвещения в образовательных организациях. Одобрена на коллегии Министерства просвещения Российской Федерации (протокол от 15.04.2026 № 1). М., 2026. 55 с.
6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н) // URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 24.05.2026).
7. Развожаев: историю регионов нужно преподавать в вузах // URL: https://tass.ru/obschestvo/25459361 (дата обращения: 24.05.2026).
8. Степаненко, В. В Популяризация историко-культурного наследия в системе подготовки педагогических кадров Новороссии как фактор укрепления социокультурной идентичности российского общества// Подготовка российского учителя в парадигме гражданственности, патриотизма, победной преемственности поколений. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2025. С. 266-273.
9. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» Официальный сайт Президента России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534 (дата обращения: 24.05.2026).

УДК 37.014.542

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чернявский Никита Евгениевич, Рублёва Галина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий Государственный Университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
nikitatcherniavskii@mail.ru; g.rubleva007@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социальной конкурентоспособности учащихся общеобразовательной организации как одного из значимых направлений современного образования. Раскрывается сущность понятия «социальная конкурентоспособность учащихся», определяются ее основные структурные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, деятельностно-практический и рефлексивный. Обосновываются педагогические условия, способствующие развитию социальной конкурентоспособности школьников: создание развивающей образовательной среды, организация проектной и исследовательской деятельности, развитие коммуникативной культуры, формирование навыков социального взаимодействия, поддержка ученического самоуправления, индивидуализация образовательного процесса и профессиональная компетентность педагога. Особое внимание уделяется роли современного учителя как организатора образовательной, воспитательной и социально значимой деятельности учащихся. Делается вывод о том, что социальная конкурентоспособность школьников формируется системно, при условии интеграции учебной, внеурочной, воспитательной и социально-практической деятельности.
Ключевые слова: Социальная конкурентоспособность, педагогические условия, современный учитель, коммуникативная компетентность, проектная деятельность, социализация, образовательная среда, ученическое самоуправление.

Введение. Современное общество характеризуется высокой динамичностью социальных, экономических, информационных и культурных процессов. В этих условиях к выпускнику общеобразовательной организации предъявляются требования, связанные не только с уровнем предметных знаний, но и со способностью адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно взаимодействовать с другими людьми, принимать решения, проявлять инициативу, нести ответственность за результаты собственной деятельности.

Образование в XXI веке ориентировано на подготовку личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, социальной активности и конструктивной самореализации. В связи с этим возрастает значимость формирования социальной конкурентоспособности учащихся. Данное качество позволяет школьнику быть успешным не только в образовательной среде, но и в более широком социальном пространстве: в

коллективе сверстников, в общественной деятельности, в профессиональном самоопределении и последующем включении в трудовую жизнь. [1, с. 56]

Актуальность темы определяется необходимостью поиска эффективных педагогических условий, которые обеспечивают развитие у обучающихся качеств, необходимых для успешной социализации: ответственности, коммуникабельности, инициативности, способности к сотрудничеству, критического мышления, самостоятельности и готовности к социально значимой деятельности.

Особую роль в данном процессе играет современный учитель. Его профессиональная компетентность проявляется не только в передаче знаний, но и в способности создавать образовательную среду, стимулирующую личностное развитие учащихся, их социальную активность и готовность к конкуренции в обществе на основе нравственных, правовых и культурных норм. [1, с. 57]

Цель статьи — рассмотреть педагогические условия формирования социальной конкурентоспособности учащихся общеобразовательной организации.

Задачи статьи:

1. Раскрыть сущность понятия «социальная конкурентоспособность учащихся».
2. Определить основные компоненты социальной конкурентоспособности школьников.
3. Выявить педагогические условия, способствующие ее формированию.
4. Обосновать роль современного учителя в развитии социальной конкурентоспособности обучающихся.

Основная часть. Понятие «конкурентоспособность» первоначально использовалось преимущественно в экономической сфере и обозначало способность субъекта успешно действовать в условиях конкуренции. В педагогическом контексте данное понятие приобретает более широкий социально-личностный смысл.

Социальная конкурентоспособность учащегося — это интегративное качество личности, выражающееся в способности эффективно взаимодействовать с социальной средой, достигать поставленных целей, проявлять инициативу, адаптироваться к изменяющимся условиям, реализовывать свой потенциал и сохранять при этом нравственную, правовую и гражданскую ответственность.

Социально конкурентоспособный учащийся обладает не только знаниями, но и умениями применять их в различных жизненных ситуациях. Он способен работать в команде, выстраивать конструктивное общение, принимать решения, аргументировать собственную позицию,

анализировать результаты своей деятельности и корректировать поведение в зависимости от ситуации. [2, с. 43]

Формирование социальной конкурентоспособности связано с процессом социализации школьников. Однако эти понятия не являются тождественными. Социализация предполагает усвоение учащимся социальных норм, ценностей и моделей поведения. Социальная конкурентоспособность, в свою очередь, отражает способность не только усваивать социальный опыт, но и активно использовать его для достижения личностно и общественно значимых целей.

Признаки социальной конкурентоспособности учащихся выделим в таблице 1: [4, с. 3]

Таблица 1 - Признаки социальной конкурентоспособности учащихся

Признак	**Содержание**
Социальная активность	Готовность участвовать в жизни класса, школы, общества
Коммуникативная компетентность	Умение взаимодействовать, договариваться, аргументировать позицию
Ответственность	Осознание последствий собственных решений и поступков
Самостоятельность	Способность принимать решения и действовать без постоянного внешнего контроля
Адаптивность	Умение приспосабливаться к новым условиям и требованиям
Инициативность	Стремление предлагать идеи и участвовать в их реализации
Рефлексивность	Способность анализировать свои действия, успехи и ошибки
Ценностная направленность	Ориентация на нравственные, гражданские и социально значимые нормы

Педагогические условия формирования социальной конкурентоспособности учащихся — это совокупность специально организованных обстоятельств, методов, средств и форм образовательной деятельности, обеспечивающих достижение поставленной педагогической цели. Формирование социальной конкурентоспособности учащихся требует системного подхода и включения школьников в различные виды деятельности.

Создание развивающей образовательной среды. Первым важным условием является создание в общеобразовательной организации развивающей образовательной среды. Такая среда должна обеспечивать возможности для самореализации учащихся, проявления инициативы, сотрудничества и социального выбора. [7, с. 93]

Школа должна выступать не только местом передачи знаний, но и пространством социального опыта. Если учащийся имеет возможность пробовать себя в разных ролях — организатора, исполнителя, лидера,

исследователя, участника команды, — у него формируются навыки, необходимые для социальной конкурентоспособности.

Примером развивающей среды может быть школа, в которой действуют научное общество учащихся, волонтерский отряд, ученический совет, медиацентр, спортивные секции, проектные лаборатории, дискуссионные клубы. В такой системе учащиеся имеют возможность выбирать направления деятельности в соответствии со своими интересами и способностями. [2, с. 52-53]

Организация проектной и исследовательской деятельности. Проектная и исследовательская деятельность является эффективным средством формирования социальной конкурентоспособности, поскольку она требует от учащихся самостоятельности, ответственности, планирования, командного взаимодействия и презентации результатов.

Проекты могут иметь учебную, социальную, экологическую, культурную, патриотическую, технологическую или профориентационную направленность.

Примеры социальных проектов в таблице 2:

Таблица 2 - Социальные проекты

Направление проекта	**Возможная тема**	**Формируемые качества**
Волонтерское	«Помощь пожилым людям микрорайона»	Ответственность, эмпатия, организованность
Экологическое	«Раздельный сбор отходов в школе»	Социальная активность, инициативность
Профориентационное	«Профессии будущего»	Самоопределение, аналитическое мышление
Культурное	«История моей школы»	Гражданская идентичность, исследовательские умения
Медийное	«Школьная газета»	Коммуникация, креативность, командная работа
Правовое	«Я знаю свои права»	Правовая грамотность, ответственность

Проектная деятельность особенно значима потому, что она создает ситуацию реального социального действия. Учащиеся видят результат собственной работы и осознают ее общественную значимость.

Развитие коммуникативной культуры учащихся. Формирование социальной конкурентоспособности невозможно без целенаправленного развития коммуникативной культуры.

Эти формы работы позволяют учащимся овладевать практическими навыками общения. При этом важно, чтобы педагог не ограничивался оценкой правильности ответа, а обращал внимание на культуру

аргументации, умение слушать, корректность высказываний и способность учитывать позицию другого человека. [4, с. 3]

Систематическое применение таких форм работы способствует развитию речевой культуры, толерантности, уверенности в себе и способности к конструктивному взаимодействию.

Поддержка ученического самоуправления. Ученическое самоуправление является важным педагогическим условием формирования социальной конкурентоспособности, так как предоставляет школьникам возможность участвовать в управлении школьной жизнью, принимать решения и отвечать за их реализацию.

Эффективное ученическое самоуправление не должно быть формальным. Если школьный совет существует только номинально и не влияет на реальные процессы, его воспитательный потенциал ограничен. Для формирования социальной конкурентоспособности необходимо, чтобы учащиеся имели реальные полномочия в пределах школьной жизни.

Таким образом, самоуправление становится практической школой гражданской активности и социальной ответственности.

Индивидуализация образовательного процесса. Социальная конкурентоспособность не может формироваться одинаково у всех учащихся, поскольку школьники отличаются уровнем развития, интересами, способностями, мотивацией, социальным опытом и личностными особенностями. Поэтому важным условием является индивидуализация образовательного процесса.

Педагог должен видеть не только учебные результаты школьника, но и его личностный потенциал. Для одного учащегося важным шагом может быть участие в олимпиаде, для другого — первое публичное выступление, для третьего — включение в волонтерскую деятельность или выполнение роли организатора в групповом проекте.

Индивидуальный подход позволяет избежать ситуации, при которой конкурентоспособность понимается только как победа в конкурсах или достижение высоких академических результатов. Социальная конкурентоспособность шире: она включает способность каждого учащегося найти собственную сферу успешности и реализовать себя социально приемлемыми способами.

Формирование опыта социально значимой деятельности. Социально значимая деятельность является одним из наиболее эффективных средств формирования социальной конкурентоспособности. Она позволяет учащимся почувствовать свою полезность, увидеть связь между личными усилиями и результатами, значимыми для других людей. [3, с. 204]

Такая деятельность способствует развитию гражданской позиции, эмпатии, ответственности и социальной зрелости. Учащиеся учатся действовать не только ради личного результата, но и ради общественного блага.

Например, организация волонтерской акции требует от школьников распределения обязанностей, взаимодействия с социальными партнерами, подготовки информационных материалов, соблюдения сроков, анализа результатов. Все эти действия непосредственно связаны с развитием социальной конкурентоспособности.

Профориентационная работа как фактор социальной конкурентоспособности. Профессиональное самоопределение является важной частью социальной конкурентоспособности учащихся. Школьник должен понимать собственные интересы, способности и перспективы дальнейшего образования. Профориентационная работа помогает связать учебную деятельность с будущей профессиональной и социальной реализацией.

Профориентационная деятельность формирует у школьников реалистичное представление о будущем, развивает способность планировать образовательную и профессиональную траекторию, повышает мотивацию к обучению.

Взаимодействие школы, семьи и социальных партнеров. Формирование социальной конкурентоспособности невозможно только силами школы. Значимым условием является взаимодействие общеобразовательной организации с семьей и социальными партнерами.

Семья оказывает существенное влияние на ценности, мотивацию, самооценку и поведенческие модели ребенка. Поэтому педагогам необходимо выстраивать сотрудничество с родителями, разъяснять значимость развития самостоятельности, ответственности и социальной активности учащихся.

Взаимодействие с социальными партнерами расширяет образовательное пространство и позволяет учащимся получать опыт взаимодействия за пределами школы.

Профессиональная компетентность современного учителя. Ключевым условием формирования социальной конкурентоспособности учащихся является профессиональная компетентность педагога. Современный учитель должен выполнять не только информационную, но и организационную, воспитательную, коммуникативную, тьюторскую и проектировочную функции.

Учитель, ориентированный на формирование социальной конкурентоспособности, не ограничивается объяснением учебного материала. Он создает условия, в которых учащийся действует, выбирает, ошибается, анализирует, пробует новые социальные роли и осваивает способы успешного взаимодействия с окружающими.

Роль педагога можно представить в таблице 3: [6, с. 120]

Таблица 3 – Роль и функции педагога

Функция педагога	**Содержание деятельности**	**Результат для учащегося**
Организаторская	Организация проектов, групповой работы, мероприятий	Опыт деятельности и сотрудничества
Мотивационная	Поддержка интереса, создание ситуации успеха	Повышение учебной и социальной активности
Коммуникативная	Формирование культуры общения	Развитие навыков взаимодействия
Тьюторская	Индивидуальное сопровождение	Осознание личной траектории развития
Воспитательная	Формирование ценностей и ответственности	Социальная зрелость
Рефлексивная	Организация самоанализа и оценки результатов	Развитие самоконтроля и самооценки

Заключение. Таким образом, профессиональная компетентность учителя является системообразующим фактором в формировании социальной конкурентоспособности учащихся.

Формирование социальной конкурентоспособности учащихся общеобразовательной организации является актуальной задачей современного образования. Социальная конкурентоспособность представляет собой интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, деятельностно-практический и рефлексивный компоненты.

Эффективное развитие данного качества возможно при соблюдении комплекса педагогических условий. К ним относятся создание развивающей образовательной среды, организация проектной и исследовательской деятельности, развитие коммуникативной культуры, поддержка ученического самоуправления, индивидуализация образовательного процесса, включение школьников в социально значимую деятельность, проведение профориентационной работы, взаимодействие школы с семьей и социальными партнерами. [5, с. 30] Особое значение имеет профессиональная компетентность современного учителя. Именно педагог проектирует образовательную среду, организует деятельность учащихся, формирует мотивацию, поддерживает инициативу и обеспечивает условия для личностного и социального развития школьников.

Социальная конкурентоспособность не формируется стихийно. Она требует системной педагогической работы, интеграции учебной и воспитательной деятельности, а также создания ситуаций, в которых

учащийся получает реальный опыт самостоятельности, ответственности, сотрудничества и социального выбора.

Таким образом, общеобразовательная организация должна рассматриваться как пространство формирования личности, способной к успешной социализации, конструктивной конкуренции, гражданской ответственности и активному участию в жизни общества.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 159 с.
2. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. — М.: Юрайт, 2019. 73 с.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — М. : Академия, 2013. 240 с.
4. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. С. 3-12
5. Степанов, П. В. Воспитание в современной школе: вызовы и ответы / П. В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 1. — № 4. — С. 30–41.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2018. 448 с.
7. Лаптева, М. Д. Формирование социальных компетенций обучающихся в условиях реализации ФГОС / М. Д. Лаптева // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 6. — С. 93–98.

Секция 2.
Компетентностный подход как фактор становления профессиональной личности педагога

УДК 37.091.12

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Дворянкина Ирина Владимировна
ГБОУ «ШКОЛА № 8 Г.О. ЕНАКИЕВО»,
г. Енакиево, ДНР, РФ
iradvr@mail.ru

Аннотация. В данной статье проводится анализ основных методов развития профессиональной компетентности педагогов в современной образовательной среде. Авторы рассматривают ключевые компоненты компетентности, включая знания, умения, навыки, личностные качества и способность к рефлексии. Особое внимание уделяется significance повышения квалификации, самообразования, участия в методической работе, внедрению современных образовательных технологий и анализу собственной педагогической практики. Статья также исследует роль образовательной среды и профессиональных сообществ в формировании компетентности педагогов. Подчеркивается практическая важность непрерывного профессионального развития для повышения качества обучения, мотивации учащихся и эффективности всего образовательного процесса.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог, развитие навыков, образовательная среда, цифровые технологии, рефлексия.

Введение. В условиях стремительных изменений в социальной и технологической сферах одной из ключевых задач современного образования становится развитие профессиональных навыков педагогов. Образование переживает период трансформации: появляются новые цифровые технологии, обновляется содержание учебных программ, а сама модель преподавания постепенно смещается от передачи знаний к формированию компетенций у учеников. Педагог перестаёт быть лишь источником информации — его роль заключается в формировании у школьников навыков критического мышления, самостоятельного обучения, способности анализировать и применять знания на практике. В такой ситуации профессиональная компетентность учителя становится определяющим фактором качества образовательного процесса и успешного освоения учебного материала.

Современные требования к педагогам значительно расширились. Помимо глубоких знаний предмета и владения методами обучения, от учителя требуется умение адаптироваться к новым условиям, гибко менять

подходы в зависимости от особенностей учеников, использовать цифровые образовательные ресурсы, а также демонстрировать высокие коммуникативные и личностные качества. Профессиональная компетентность включает в себя комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые обеспечивают успешное решение профессиональных задач. Ответственность, эмпатия, способность к саморазвитию и умение анализировать собственную деятельность — эти качества определяют эффективность работы педагога в современных условиях.

Вместе с тем следует отметить, что современная образовательная реальность требует от педагога не только адаптации к изменениям, но и активного участия в их формировании. Учитель становится субъектом образовательных инноваций, способным не просто применять готовые методики, но и разрабатывать собственные подходы к обучению. Это особенно важно в условиях разнообразия образовательных траекторий учащихся, когда требуется индивидуализация обучения и учет личностных особенностей каждого ученика. Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагога приобретает стратегическое значение для всей системы образования.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как многогранное качество. Согласно И. А. Зимней, компетентность является результатом обучения и проявляется в готовности и способности эффективно работать в различных профессиональных ситуациях [1, с. 34–42]. А. В. Хуторской подчеркивает, что компетентность — это набор взаимосвязанных знаний, умений и навыков, применяемых на практике, а В. А. Сластёнин акцентирует внимание на сочетании теоретической и практической подготовки педагога [4]. Таким образом, компетентность — это не только знание, но и умение использовать его для решения конкретных задач, а также способность к анализу собственной деятельности и стремление к профессиональному росту.

Основная часть. Структура профессиональной компетентности включает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент охватывает систему профессиональных знаний: знание предмета, психолого-педагогические основы, методы обучения и современные образовательные технологии, которые являются фундаментом для эффективной педагогической деятельности. Деятельностный компонент отражает профессиональные умения и навыки, необходимые для планирования и организации уроков, выбора методов и форм обучения, контроля и оценки учебных результатов, а также эффективного взаимодействия с учениками [2]. Личностный компонент включает коммуникативные способности, ответственность, эмпатию, творческий подход и стремление к саморазвитию, что определяет стиль работы педагога и качество его взаимодействия с детьми. Рефлексивный

компонент, выделяемый А. К. Марковой, позволяет педагогам анализировать свою деятельность, выявлять трудности и находить способы их преодоления, что обеспечивает непрерывное совершенствование профессиональных навыков [3].

Следует подчеркнуть, что перечисленные компоненты профессиональной компетентности не существуют изолированно, а находятся в тесной взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга. Например, высокий уровень теоретических знаний без развитых практических умений не позволяет педагогу эффективно организовать учебный процесс, тогда как отсутствие личностных качеств, таких как эмпатия и коммуникативность, затрудняет взаимодействие с обучающимися. Именно комплексное развитие всех компонентов обеспечивает формирование профессионализма педагога и его способность успешно решать педагогические задачи различной сложности.

Развитие профессиональной компетентности — это непрерывный процесс, требующий систематического подхода и использования разнообразных форм обучения. Одним из основных способов является повышение квалификации и дополнительное образование. Курсы повышения квалификации, программы переподготовки и участие в образовательных проектах помогают педагогам обновлять знания, осваивать новые методы преподавания, адаптироваться к изменениям образовательных стандартов и внедрять современные технологии в процесс обучения. В. А. Сластёнин отмечает, что подготовка педагога должна быть непрерывной, сочетая теоретическую и практическую подготовку [4].

Важно отметить, что современные программы повышения квалификации всё чаще ориентированы на практико-ориентированный подход. Это выражается в использовании кейс-методов, деловых игр, тренингов и моделирования педагогических ситуаций. Такой формат обучения позволяет педагогам не только получать новые знания, но и сразу применять их на практике, анализировать собственные действия и корректировать профессиональное поведение. Кроме того, участие в подобных программах способствует развитию профессиональной рефлексии и формированию готовности к инновационной деятельности.

Практический эффект таких мероприятий проявляется в способности педагога разрабатывать современные учебные программы, внедрять интерактивные методики и использовать технологии дистанционного обучения. Например, участие в семинаре по проектной деятельности позволяет педагогу освоить пошаговое планирование проектов с учениками, начиная с постановки цели, разработки этапов работы, распределения задач и заканчивая презентацией результатов.

Самообразование является важнейшим инструментом профессионального роста. Оно включает чтение профильной литературы,

изучение цифровых образовательных ресурсов, участие в онлайн-курсах, анализ успешного педагогического опыта и внедрение новых подходов в практическую деятельность. А. К. Маркова выделяет стремление к постоянному развитию как ключевую черту настоящего профессионала [3].

Например, педагог может самостоятельно осваивать онлайн-платформы для интерактивного тестирования, изучать новые образовательные программы или внедрять интерактивные карты, викторины и проекты для повышения вовлеченности учеников. Самообразование позволяет педагогу формировать индивидуальный стиль работы, развивать критическое мышление, способность самостоятельно решать профессиональные задачи и адаптироваться к новым образовательным условиям.

Особую роль в процессе самообразования играет цифровая грамотность педагога. В условиях цифровизации образования учитель должен уметь ориентироваться в большом количестве онлайн-ресурсов, критически оценивать их содержание и выбирать наиболее эффективные инструменты для обучения. Кроме того, самостоятельное освоение цифровых технологий способствует развитию информационной культуры педагога и повышает его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Методическая работа также играет значительную роль в развитии компетентности. Участие в семинарах, конференциях, мастер-классах, педагогических советах и конкурсах создаёт возможности для обмена опытом, обсуждения инновационных методов и формирования профессионального сообщества. Такие мероприятия позволяют педагогам демонстрировать результаты своей работы, получать обратную связь, совершенствовать подходы к обучению и развивать ключевые компетенции. А. В. Хуторской подчёркивает, что активная вовлечённость в методическую деятельность способствует формированию профессиональных навыков и расширению практического опыта [5, с. 58–64].

Современные образовательные технологии обеспечивают новые возможности для повышения эффективности преподавания. Использование информационно-коммуникационных средств, дистанционного обучения, проектных и исследовательских методов, технологий развивающего обучения делает образовательный процесс более интерактивным и ориентированным на потребности учеников. Освоение таких технологий способствует развитию гибкости мышления, инновационности, способности к адаптации и быстрому реагированию на изменения образовательной среды. Педагоги, активно использующие цифровые платформы для интерактивного тестирования, ведения онлайн-дневников или проектной работы, получают дополнительные инструменты для формирования компетентностей учеников и повышения мотивации к

обучению.

Рефлексия и систематический анализ собственной деятельности позволяют педагогу оценивать результаты работы, выявлять проблемы и корректировать методы преподавания. Ведение педагогического дневника, обсуждение занятий с коллегами и участие в профессиональных дискуссиях способствует осознанному развитию и повышению качества образовательного процесса. Рефлексия формирует критическое мышление и способность к самосовершенствованию, являясь важным инструментом профессионального роста. Например, анализ проведённого урока позволяет выявить, какие методы обучения были наиболее эффективны, а какие требуют доработки, что в дальнейшем повышает результативность педагогической деятельности.

Образовательная среда оказывает значительное влияние на развитие компетентности педагога. Профессиональные сообщества, ассоциации и сетевые объединения обеспечивают обмен знаниями и опытом, развивают коммуникативные навыки и способствуют формированию коллективного интеллекта. Поддержка образовательной организации, включая методическую работу, наставничество, создание благоприятного психологического климата и стимулирование педагогов, повышает мотивацию к развитию и совершенствованию профессиональных навыков. Цифровая среда и онлайн-ресурсы предоставляют возможности для непрерывного обучения, освоения новых технологий и участия в профессиональных дискуссиях, что способствует индивидуализированному и гибкому процессу профессионального развития.

Необходимо также учитывать, что эффективность образовательной среды во многом зависит от уровня организационной культуры учреждения. Поддержка инициатив педагогов, создание условий для обмена опытом, поощрение инновационной деятельности и наличие системы наставничества способствуют формированию благоприятной профессиональной атмосферы. В таких условиях педагог чувствует себя частью профессионального сообщества, что положительно влияет на его мотивацию к развитию и повышает уровень профессиональной ответственности.

Развитие профессиональной компетентности педагога имеет непосредственное практическое значение. Оно повышает качество образовательного процесса, способствует формированию мотивации учеников и укреплению профессионального сообщества. Комплексный подход, включающий формальное и неформальное обучение, использование современных технологий и рефлексию, позволяет педагогу непрерывно совершенствовать знания, умения, навыки и личные качества, что является залогом успешной деятельности в современных условиях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой

эффективности различных методов профессионального развития, интеграцией цифровых технологий в обучение, разработкой программ повышения квалификации, учитывающих индивидуальные особенности педагогов и современные образовательные требования. Системное развитие профессиональной компетентности обеспечивает устойчивый профессиональный рост, повышение эффективности образовательного процесса и формирование у педагогов способности к инновационной деятельности.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагога следует рассматривать как системный процесс, включающий различные уровни и формы обучения. Его эффективность зависит не только от личной активности педагога, но и от внешних условий, таких как образовательная политика, уровень методической поддержки и доступность современных образовательных ресурсов. Комплексный подход к развитию компетентности позволяет обеспечить устойчивое повышение качества образования и соответствие современным требованиям общества.

Заключение. Профессиональная компетентность педагога представляет собой сложное сочетание знаний, умений и личностных качеств, которое формируется через систематическое обучение, практический опыт, рефлексию и участие в профессиональном сообществе. Современный педагог должен быть готов к непрерывному развитию и адаптации к меняющимся условиям образования, активно использовать образовательные технологии и цифровые ресурсы, участвовать в методической работе и профессиональных дискуссиях. Внедрение проектных и исследовательских методов, применение интерактивных технологий, обмен опытом на мастер-классах и участие в профессиональных сообществах позволяет педагогу повышать качество обучения и формировать у учеников необходимые компетенции.

Комплексный подход к развитию профессиональной компетентности обеспечивает не только личностный рост педагога, но и повышение мотивации учеников, эффективность образовательного процесса и устойчивое развитие образовательной организации. Практическая значимость этих процессов заключается в улучшении качества обучения, формировании навыков самостоятельного мышления и критического анализа у учеников, а также подготовке педагогов к инновационной деятельности и работе в условиях цифровой среды.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результат образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина – Москва: Высшая школа, 1990. –119 с.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – Москва: Знание, 1996. –308 с.
4. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов – Москва: Академия, 2013. – 576 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 371.1

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК НОВЫЙ РЕСУРС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКОМ

Доронина Инга Викторовна
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск, Новосибирская обл. РФ
ingadoronina54@yandex.ru

Аннотация. В статье описаны основы психодиагностического исследования как инструмента в изучении личности подростка. Представлена возможная программа исследования и результаты применения отдельных методов психодиагностики. Обозначены перспективы применения учителем анализа социальных сетей подростков.
Ключевые слова. Методы психодиагностики, психолого-педагогическая компетентность, личность подростка.

Введение. Деятельность учителя многогранна. Кроме дидактического компонента, она наполнена психолого-педагогической составляющей. Согласно компетентностной модели, выпускник НГПУ должен быть «способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями», что включает в себя психодиагностические технологии. Владение стандартизированными методиками психологической оценки учителем, как смежным специалистом, допускается требованиями этики психодиагностики. А в практическом плане значительно расширяет компетентность педагога при реализации профессиональной деятельности.

Наиболее «чувствительным» для реализации обозначенной психодиагностической компетентности является подростковый возраст. Подростковый возраст является особым в общем онтогенезе и социализации ребенка. Именно в этот период развиваются и укрепляются

все психологические составляющие личности, закладывается фундамент для дальнейшего становления взрослого. Также этот возраст не менее важен именно в школьный период, поскольку занимает почти весь этап средней школы.

Основная часть. Анализ современных исследований особенностей личности в подростковой исследовании позволил выявить особую актуальность социогенных источников информации [1,5,6].

Так, Е.Е. Капкова [2] в своем диссертационном исследовании цифровой социализации подростков выявила, что традиционная социализации современного подростка не отделима от интернет-пространства. Цифровизация позволяет удовлетворить актуальные потребности подростка в коммуникации, самореализации, самоутверждении и другие. Подросток может выстраивать свою виртуальную идентичность в социальных сетях, в различных интернет сообществах. Но вместе с тем, наблюдается средний и низкий уровень развития многих компетенций, в том числе и социально-психологических, позволяющих получить информационную защищенность и ресурсную направленность «цифровой активности». Также многие исследователи подчеркивают, что онлайн-пространство становится важным контекстом для самовыражения, поиска референтных групп и экспериментирования с различными социальными ролями. Под виртуальной идентификацией следует понимать создание сетевого облика личности в цифровом пространстве. Виртуальная идентичность представляет собой некую совокупность гипертекстовых компонентов - посты, репосты, фотографии, видео, которые формируют посредством отражения реальных аспектов личности - виртуальный образ. Авторами выделяется необходимость учитывать особенности цифровой социализации при работе с подростками, помогая им формировать адекватную самооценку, развивать критическое мышление и осознанно использовать возможности онлайн-пространства.

Социально-педагогические и психолого-педагогические исследования, проведенные среди подростков, свидетельствуют о тревожном положении в системе социально-культурного воспитания подрастающего поколения, достаточно слабой обеспеченности условий для духовного развития, утрачиваемой связи поколений, низком уровне развития ценностных ориентаций, низкого уровня эмоционального интеллекта [3,4,6]. Исследование использует качественные методы (фокус-группы, интервью) для изучения особенностей восприятия и интерпретации подростками различных культурных ценностей. Педагогам и психологам рекомендуется создавать информационно-образовательную среду школы для предотвращения коммуникативных и эмоциональных рисков [2]. А это предполагает формирование особых компетенций педагога.

Ещё одной важной особенностью подросткового возраста,

отмечается стремление к самостоятельности и независимости. У подростков проявляется желание принимать собственные решения, не зависеть от мнения взрослых, проявлять инициативу и независимость в различных сферах деятельности.

Все сказанное предопределяет расширение возможностей педагога увидеть «виртуального подростка», многоликого школьника, об особенностях самовыражения которого могут не догадываться взрослые. Многие научные статьи отражают современный подход к изучению личности подростков, характеризующийся комплексностью, практической направленностью и учетом социокультурного контекста, а также демонстрируют использование различных методов диагностики.

Результатом аналитической работы стало моделирование программы комплексного психодиагностического исследования для учителя полностью или частично применимой в средней школе (см. таблицу 1). Для таких исследований можно использовать достаточно обширный набор методов: опросники, беседы, наблюдение, тестирование. В контексте целостного подхода к изучению личности подростка подчеркиваем, что применение биографических методов диагностики наиболее перспективно.

Таблица 1. – Программа психодиагностического исследования

№	Показатели	Метод	Методика
1	Значимые события жизни подростка	Анализ биографии	Написание подростком автобиографии
2	Жизненный опыт подростка	Опрос	Автобиографический опросник
3	События, оказавшие влияние на эмоциональное состояние и поведение подростка	Метод ретроспективной оценки	Оценка списка событий по шкале, отражающей степень позитивности или негативности
4	Воспоминания, переживания, ценности и убеждения	Интервью	Биографическое интервью с подростком
5	Факторы риска, оценка ресурсов для нормального развития	Анкетирование	Анкета для родителей
6	Информация о личности подростка	Анализ продуктов деятельности	Изучение документов, дневников, писем
7	Виртуальная активность и самовыражение	Контент-анализ	Анализ социальных сетей подростков

8	Личностные качества подростка	Психологическое тестирование	«Шкала оценки самостоятельности», направленная на выявление уровня самостоятельности и ответственности PARI - методика, направленная на выявление стиля воспитания в семье подростка методика «Незаконченные предложения» выявляет отношение подростка к авторитетам, правилам, ограничениям опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина

В зависимости от цели и направленности диагностики учитель может формировать методический инструментарий. Но в целом такой перечень методик является основой деятельности педагога по отдельному предмету и, особенно, классного руководителя.

Целью нашего практического исследования стало изучение личностных особенностей подростков для определения методов диагностики личности в подростковом возрасте, а также разработка рекомендации по их использованию.

Предметом исследования выступила психодиагностическая компетентность педагога, применяемая в воспитательной работе с подростками.

Объектом исследования стала воспитательная работа педагога, направленная на личность ребенка в подростковом возрасте.

Для исследования проведена диагностика группы подростков в возрасте от 14 до 17 лет из общеобразовательных школ г. Новосибирска. В рамках проведенного исследования применялся биографический опросник для подростков в возрасте 12-17 лет с целью получения информации о жизни, самовосприятии, ценностях, отношениях и переживаниях респондентов и анализ социальных сетей, с целью получения более полного представления о психологическом состоянии испытуемых. Исследование направлено на выявление личностных особенностей и возможных проблем для дальнейшей воспитательной работы.

В таблице 2 мы выделили некоторые результаты контент-анализа материалов публикаций в социальных сетях.

Таблица 2. – Результаты анализа социальных сетей подростков

Качества	**рейтинг**	**Процент от выборки**
Создают позитивный образ в сети	2	76%
Ценят дружбу и общение	1	83%
Интересуются развлекательными темами	1	83%
Проблемы с самооценкой	4	22%
Замкнутые, испытывают одиночество	4	22%
Тревожные	3	38%
Общаются негативно, оставляют гневные комментарии	5	14%

Как мы видим, преобладают тенденции демонстративности позитивного, «востребованного» образа. Позволяющего себе развлечения и разнообразие времяпровождения. Последующие рейтинги составляют «проблемные» проявления личности. Можно предположить, наличие своеобразного когнитивного диссонанса между реальностью и виртуальностью. Проблемы обычной жизни компенсируются благополучным образом в социальных сетях и могут искажать формирование полноценной, эмоционально-благополучной личности.

Заключение. Итак, наше исследование подтвердило, что применение методов психодиагностики позволяет получить глубокое и комплексное представление о развитии личности подростка, выявить внутренние ресурсы и трудности. На основе полученных данных можно рекомендовать включение психодиагностических методов в практику психологической поддержки подростков, что повысит результативность коррекционной и воспитательной работы с данной возрастной группой.

Список литературы

1. Горская, Ю. М. Особенности развития личности в подростковом возрасте / Ю. М. Горская. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 71-73. — URL: https://moluch.ru/archive/333/74413/ (дата обращения: 23.05.2026).
2. Капкова, Е. Е. Цифровая социализация подростков в информационно- образовательной среде школы : 5.8.1 : автореферат дис. … канд. пед. наук / Е. Е. Капкова. — Оренбург, 2025. — 24 с.
3. Копрова, А. С. Развитие эмоционального интеллекта школьников / А. С. Копрова // Образовательные технологии. – 2024. – № 1. – С. 24–26.
4. Санаев, А. К. Особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / А. К. Санаев, П. Н. Устин, А. Шарафитдинов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 4. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN423.pdf (дата обращения: 23.05.2026).
5. Солдатова, Г. В. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая

экосистема и социальная эволюция психики / Г. В. Солдатова, А. Е. Войскунский. - Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2021. - Т. 18, № 3. - С. 431-450.
6. Шалагинова, К. С. Особенности эмоционального интеллекта у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / К. С. Шалагинова, Е. В. Декина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – С. 1–16.

УДК 37.064.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В СОВЕТСКОМ КИНО 1970-х ГГ.

Зайцева Софья Вадимовна
ФГБУК «Рязанский историко-архитектурный музей-заповедник»,
г. Рязань, Рязанская область, РФ
sofyazayceva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается отражение профессиональных и личностных качеств педагогических профессий в советском кинематографе 1970-х гг. Методология исследования основана на анализе художественных фильмов эпохи, включающем обзор сюжетных линий фильмов и образов педагогических работников в них. В работе были выявлены ключевые качества педагогов. Результаты исследования демонстрируют высокую образовательную ценность кинематографа 1970-х гг. для формирования современных педагогических кадров и повышения авторитета профессии учителя.
Ключевые слова: образ педагога, советский кинематограф 1970-х гг., кинопедагогика, профессиональные и личностные качества учителя

Введение. В отношениях учителя и ученика неизбежны столкновения интересов. Поэтому особенно важны нравственный самоконтроль педагога и такие формы поведения, которые укрепляют его авторитет как человека и профессионала. Эта сторона педагогического труда неотделима от воспитательного процесса и полностью зависит от профессионально-личностных качеств педагогического работника. Советское кино 1970-х гг. предлагает зрителю материал для наблюдения за психологически достоверными моделями человеческих отношений в разных социальных контекстах для формирования у зрителей системы нравственных ценностей. Обращение к этим фильмам при воспитании подрастающего поколения, будущих педагогов, профессиональном самосовершенствовании — это способ восстановить связь с гуманистическими идеалами, которые совершенно не зависят от эпохи.

Кинопедагогика как метод воспитания используется в преподавательской практике ещё с прошлого века. В настоящее время данный метод используется во всех образовательных учреждениях, однако с разным уровнем осмысления педагогической эффективности грамотно

подобранных фильмов. Кино вполне может стать средством профессионального обучения педагогов [1, с. 398]. В научной литературе рассматривается трансформация образа учителя в советском кино, однако отдельного внимания к периоду 1970-х гг. как к вершине реалистичного, деполитизированного изображения педагога, дающего наиболее полный набор профессионально-личностных качеств, практически не уделено. Это оставляет открытым вопрос о том, какие именно компетенции могут быть извлечены из кинематографического наследия для воспитания педагогических кадров, а также формирования уважения юного поколения к педагогическим профессиям. Целью данного исследования является определение профессионально-личностных качеств педагогов через трансляцию определённых образов на примере советского кинематографа 1970-х гг.

Основная часть. Исторический период, в который эти фильмы были сняты, принято называть «застоем». Однако именно его же называют «золотым десятилетием» советского кино, его расцветом. Характерным признаком всех произведений этого искусства был реализм, требующий изображения действительности через «многозначительные обозначения каких-то тенденций», как пишет В.И. Фомин [2, с. 149]. Для понимания, почему именно 1970-е гг. дают наиболее объективные воспитательные идеалы в образах педагогических работников, необходимо обратиться к тому, как складывался образ учителя в советском кино предшествующих и последующих лет.

В фильмах 1920-х гг. сюжеты фильмов неразрывно связаны с агитационным характером, большинство кинолент сняты в жанре «агитфильм», учебная тематика в сюжетах которых не прослеживается. Многие записи кинофильмов были безвозвратно утеряны [3, с. 7-8]. В 1930-1940-х гг. идеологическое влияние остаётся таким же сильным, однако педагогические работники в кинокартинах будто бы не имеют отрицательных черт, слабостей. Учитель выступает в роли сильного наставника, опоры учеников. Применительно к этому вспоминаются кинокартины «Семиклассники» (1938), «Личное дело» (1939), «Романтики» (1941), «Первоклассница» (1948), «Красный галстук» (1948) [4, с. 3-6]. Фильмы оттепели же предстают более объективными, учебная тематика становится популярнее. Широко известны фильмы «Весна на Заречной улице» (1956), «Флаги на башнях» (1958), «Республика ШКИД» (1966), «Доживём до понедельника» (1968). Однако послевоенное кино исключительно оптимистично [5, с. 486-489]. Небольшую часть кинокартин 80-х гг. также можно отнести к высокому уровню. Например, «Вам и не снилось» (1980 г.), «Кафедра» (1982 г.). Однако в фильмах преобладает сюжет, где зачастую показана неверно проведённая воспитательная работа. Образы преподавателей становятся не нейтральными, а отрицательными. Это могло быть показано или через

аморальность, или через насмешку над «клишированным» поведением учителей [6, с. 160-161]. Яркими примерами отрицательного изображения являются «Если верить Лопотухину» (1983 г.), «Чучело» (1983 г.), «Завтра была война» (1987 г.), «Забавы молодых» (1987 г.) и др. Таким образом, отражение образовательного процесса свойственно не только рассматриваемому периоду, но и всему советскому кинематографу в целом. Но каждый период, за исключением 1970-х, имеет черты, которые делают образ учителя не таким реалистичным. Фильмы 1970-х гг. предоставляет зрителю реальные образы учителей: во многом не политизированные, со своими достоинствами и недостатками.

Рассмотрим подробнее, как именно профессионально-личностные качества педагогов ретранслировались в образах известных фильмов десятилетия. Характерной для изображения учебного процесса в кинематографе 70-х годов является изображение обучения и воспитания в единстве. Это хорошо показано в фильме «Расписание на послезавтра» (1978 г.). В школу с физико-математическим уклоном переводится работать учительница литературы Антонина Сергеевна. Она сталкивается сразу с несколькими трудностями, но, прежде всего, с отсутствием заинтересованности учеников в гуманитарных предметах. Придя на первый урок, Антонина Сергеевна видит на доске интегралы, которые ребята до этого не стёрли. Она расспрашивает о них, затем не просто не делает замечания, но и не стирает их, разрешая детям и дальше углубляться в математический анализ. Она просто подходит к окну и начинает выразительно читать стихотворение Л.А. Латынина «Сад ты мой». И в классе появляется любопытство, появляются заинтересованные взгляды. Начинается диалог на тему важности искусства и науки, который затем будет ещё несколько раз продублирован в фильме. Работу Антонины Сергеевны можно ставить в пример: вне учебного времени в учительской она интересуется жизнью и открытиями учеников, а в самом классе она не боится отстоять своё мнение перед тремя десятками несогласных. В «Расписании на послезавтра» нет резких приёмов контраста, чтобы показать результат такого обучения и воспитания. И это действительно больше напоминает школьную реальность. Но есть детали, показывающие положительную динамику. Личностные результаты обучения можно выделить лишь спустя какой-то промежуток времени. В многосерийном фильме «Большая перемена» показан образ молодого учителя вечерней школы – Нестора Петровича. Во время одного из ответов учащегося начинается разговор о важности личности в истории, а конкретно – роли самих учеников в историческом процессе. Один из них говорит о том, что его работа на заводе «ничего не значит». В ответ на это Нестор Петрович возражает: «Почему это Вы себе отводите последнее место в истории? Потому что от Вас требуются дополнительные усилия?», рассуждая в дальнейшем о том, какие навыки и знания нужны современному, на тот

момент, рабочему. Таким образом, в отечественных художественных фильмах 70-х годов XX века заметно усиливается тема формирования личности, показанная через учебный процесс.

Конструктивный диалог учителя с учениками строится на принципе равенства позиций в обсуждении. В кино 1970-х гг. обозначена эта проблема, однако именно негативные последствия будут отражены именно в советских фильмах периода перестройки. В фильме «Ирония судьбы, или с лёгким паром» (1975 г.) косвенно указан открытый эмоциональный диалог учителя с учениками: «Я учу своих учеников думать, а дети, в свою очередь, учат меня». Надежда Шевелёва прислушивается к ученикам и искренне считает их позиции и мнения применимыми даже к профессиональному и личностному саморазвитию. Ориентация учителя на мнение детей также хорошо транслируется в многосерийной экранизации романа В. Каверина «Два капитана» (1976 г.). Иван Павлович Кораблёв, учитель географии, находится в постоянном диалоге с главным героем, прислушивается к нему и его ровесникам в конфликтных ситуациях, а спустя годы будет поддерживать общение с ним. Аналогичные взаимодействия прослеживаются в образе Веры Максимовны в фильме «Ключ без права передачи» (1976 г.), где учитель готова к диалогу с учениками. Однако уже её образ будет воспринят не всеми зрителями. Следовательно, идея равноправного диалога учителя с учениками воплощена в кино 1970-х гг.

Вторично обращаясь к последнему упомянутому сюжету, следует обратить внимание на внеклассную воспитательную работу. Она была реализована через нетрадиционные методы обучения: экскурсии, литературные вечера, лично общение с учениками, где школьники могли полностью довериться учителю. Однако следует учесть, что часть зрителей сочтёт образ главной героини высокомерным. Отсутствие формализма показано также в фильме «Точка, точка, запятая» (1972 г.) в образе вожатого, имя которого даже не будет названо. Во-первых, он помогает действующему учителю физики, потому что он не может решить все воспитательные задачи. Например, он находит общий язык с папой «проблемного» ученика, и даже посещает некоторые уроки вместе с ним. Во-вторых, вожатый поддерживает увлечение Лёши, главного героя, электронными схемами. Помогает ему паять, приходит к нему домой и приносит для этого занятия детали. В дальнейшем, в игре «Зарница» последним этапом являлось налаживание связи. Лёша это сделал лучше всех, несмотря на больную ногу, и его команда выиграла. В фильме «Уроки французского» (1978 г.) учитель Лидия Михайловна вне рабочего времени помогает школьнику Володе. В послевоенные годы голода и других лишений смышленому мальчику из отдалённо села приходится учится в районной школе и жить там в чужой семье. Плохое питание стало причиной малокровия и нарушения здоровья, и он начал играть на деньги,

чтобы покупать на день кружку молока. Но учительница французского языка решает под видом дополнительных занятий и даже азартной игры помочь подростку, чтобы отвлечь его от общения с недоброжелательной компанией. Её поведение неформально, нравственно и бескорыстно. В фильме «Большая перемена» учитель уделяет много внимания и времени классному руководству. Он помогает рабочему Григорию Ганже разрешить конфликты в семье, улучшить мнение жены о нём. Узнав о плохой успеваемости Фукина, Нестор Петрович приходит на футбольный матч к нему. Пытаясь не лучшим образом разъяснить ему важность учебной работы, он сам становится вратарём вместо Фукина. Это комедийный эпизод, но тем не менее достаточно показательный. Конечно, есть и излишняя доверчивость, наивность, которых занимать не стоит. К примеру, ради того, чтобы Геннадий Ляпишев посещал учёбу, он бросится в воду, не умея плавать. Проанализировав вышеупомянутые примеры, можно сделать вывод, что в сюжетах советских фильмов 1970-х гг. наглядно показан индивидуальный подход к ученикам в сочетании с отсутствием формального подхода к работе.

Заключение. Таким образом, осуществление воспитательной работы представлено многогранно: во время рабочего времени и вне его, в индивидуальном и групповом подходе самых разных педагогических профессий. Показаны конкретные примеры проблем воспитательного характера и пути их решения.

Можно выделить следующие необходимые профессионально-личностные качества, транслируемые в советских фильмах 1970-х гг.:

1. Умение в совершенстве использовать процесс обучения как одно из главных средств воспитания.
2. Индивидуальный подход к обучающимся.
3. Отрицание преобладания внешней формы над внутренней, отсутствие формализма.
4. Способность видеть в детях полноценных личностей, к чьему мнению можно прислушаться.
5. Эмоциональная вовлечённость в работу.
6. Стремление к постоянному личностному и профессиональному росту.

Воспитательный потенциал «золотого десятилетия» для будущих педагогических работников огромен. Прежде всего благодаря эмоциональному вовлечению зрителя и качественному нравственному наполнению содержания сюжетов. Педагогический работник в этих фильмах реалистично представлен как нравственно ответственный человек, способный выстраивать отношения с учащимися, терпеливо направлять их ошибки в конструктивное русло, распознавать скрытые таланты и помогать их развитию. Необходимость особого внимания к этим проблемам точно подтверждается словами учительницы Надежды

Васильевны Шевелёвой в разговоре с врачом: «Ошибки учителей менее заметны, но в конечном счёте они обходятся не менее дорого».

Список литературы

1. Профессионально-педагогические понятия : Слов. / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
2. Косинова М. И., Фомин В. И. История российской кинематографии (1968–1991 гг.) : управление, общественные организации, репертуарная политика, кинопроизводство, кинофикация, кинопрокат, кинотехника, зарубежные связи, подготовка кадров / В. И. Фомин ; Государственный центральный музей кино, Союз кинематографистов России. – Москва : Канон-Плюс, 2024. – 872 с.
3. Челышева И. В. Советские игровые фильмы эпохи сталинизма (1931–1953) на школьную тему // Медиаобразование. – 2017. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskie-igrovye-filmy-epohi-stalinizma-1931-1953-na-shkolnuyu-temu (дата обращения: 07.04.2026).
4. Воронецкая-Соколова Ю. Г. Проблемы поиска и исследования: советские кинофильмы о детях 1920–1930-х годов // Актуальные вопросы развития индустрии кино и телевидения в современной России : Материалы V Национальной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 октября 2022 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2024. – С. 94-99.
5. Фомин В. И. История российской кинематографии (1941–1968 гг.) : управление, общественные организации, репертуарная политика, кинопроизводство, кинофикация, кинопрокат, кинотехника, зарубежные связи, подготовка кадров / В. И. Фомин ; Государственный центральный музей кино, Союз кинематографистов России. – Москва : Канон-Плюс, 2019. – 735 с.
6. Бернатоните А. К. Трансформация образа учителя в советском и российском кинематографе: внутрикультурный диалог / А. К. Бернатоните // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – Т. 29, №2. – С. 150–164.

УДК 373.3

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Инкина Светлана Геннадьевна
МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации»,
г. Новокузнецк, Кемеровская область – Кузбасс, РФ
ink_sv@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы формирования читательской грамотности определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результаты всероссийских проверочных

работ по литературному чтению показали образовательные дефициты предметных и метапредметных достижений младших школьников. В статье автор рассматривает вопрос совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области формирования читательской грамотности обучающихся в рамках курсов повышения квалификации.
Ключевые слова: читательская грамотность, всероссийские проверочные работы, повышение квалификации.

Введение. Для эффективной реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) педагог начальных классов должен демонстрировать высокий уровень профессиональной компетентности, что позволит ему гарантировать достижение учащимися планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов [4].

В соответствии с положениями федеральной рабочей программы по учебному предмету «Литературное чтение» в контексте начального общего образования, одной из приоритетных задач выступает формирование у обучающихся прочных навыков квалифицированного (грамотного) чтения. Принципиальным является не только овладение технической стороной чтения, но и становление устойчивой внутренней мотивации к использованию читательской деятельности в качестве универсального инструмента самообразования и саморазвития. Обучающиеся должны осознавать когнитивную и прагматическую ценность чтения для академической успешности в процессе обучения, а также для эффективной социализации и решения повседневных жизненных задач. Параллельно акцентируется необходимость развития способности к эмоциональной эмпатии и оценочному восприятию содержания прослушанных или самостоятельно прочитанных художественных произведений. В силу перечисленных аспектов предмет «Литературное чтение» занимает системообразующее положение в структуре начального общего образования. Он выступает не только средством достижения предметных результатов, но и ключевым фактором формирования метапредметной читательской грамотности, обеспечивающим интеллектуальное, личностное и коммуникативное развитие младшего школьника.

Основная часть. В научной литературе представлено множество определений понятия «читательская грамотность». Так, Е. С. Балашова, И. А. Ерофеева трактуют читательскую грамотность как способность личности читать и понимать различные письменные и учебные тексты, что позволяет извлекать из них нужную информацию и размышлять о различных аспектах социальной жизни. Н. В. Углова определяет читательскую грамотность как умение человека понимать, использовать и оценивать тексты, а также размышлять о них и заниматься чтением для достижения личных целей, расширения знаний и возможностей, а также для участия в социальной жизни [3].

По мнению Н. Ф. Виноградовой, читательская грамотность представляет собой совокупность умений и навыков, которые отражают потребность в читательской деятельности для успешной социализации, дальнейшего образования и саморазвития. Она включает в себя готовность к смысловому чтению, анализу, оценке, интерпретации и обобщению информации, а также способность извлекать и преобразовывать информацию в соответствии с учебными задачами и ориентироваться в жизненных ситуациях с помощью текстов [2].

Несмотря на определенные успехи в развитии читательской грамотности российских школьников, С. Э. Александрова констатирует, что младшие школьники сталкиваются с рядом трудностей. К ним относятся: нежелание перечитывать текст, сложности в разграничении информации из текста и собственных знаний, затруднения при формулировании развёрнутых ответов, а также проблемы с поиском информации, представленной в явном виде. Эти проблемы препятствуют полноценному формированию читательской грамотности [1].

В свою очередь, Н. Н. Яковлева, Д. А. Египко подчеркивают, что в процессе формирования читательской грамотности обучающихся, одной из ключевых задач педагогов начальной школы является не только обучение навыкам чтения, но и развитие умений осмысленного чтения и интерпретации прочитанного. Это необходимо для успешной адаптации личности в условиях современного общества [5].

В 2025 году 1173 ученика четвертых классов из 50 школ г. Новокузнецка впервые приняли участие во всероссийской проверочной работе (ВПР) по литературному чтению. Задания этой работы были нацелены на определение уровня знаний младших школьников в области теории и истории литературы, а также на оценку их логических и общеучебных универсальных действий. Высокие баллы при выполнении заданий являются показателем того, что необходимый уровень читательской грамотности для данной возрастной группы достигнут.

Однако, анализ результатов ВПР по литературному чтению за 2025 год выявил образовательные дефициты младших школьников (табл.1).

Таблица 1. Образовательные дефициты

№ задания	% выполнения	Образовательные дефициты
3	40,84	Умения составлять письменные высказывания на заданную тему – проблемный вопрос; аргументированно высказывать свое мнение, используя такой тип речи, как рассуждение; корректировать собственный текст с учетом правильности, выразительности письменной речи
4	67,6	Умения соотносить книгу с жанром художественной литературы (литературные сказки, рассказы, стихотворения, басни), используя сведения по теории и истории литературы

6.1.	67,52	Овладение начальными сведениями о творчестве изученных русских писателей и поэтов
6.2	61,59	
7	69,99	Умение находить в тексте средства художественной выразительности
8	61,38	
13	69,1	Умение отвечать на вопросы по содержанию произведения
14	43,05	Умения строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, создавать устные и письменные тексты (рассуждение)

Мы считаем, что обнаруженные у обучающихся пробелы во многом отражают профессиональные трудности самих педагогов. К таким затруднениям относятся, например, обучение школьников написанию рассуждений, формирование у них понимания литературных жанров, развитие навыков находить и анализировать средства художественной выразительности, а также организация работы с биографиями и произведениями писателей.

Для организации образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО руководители школьных методических объединений учителей начальных классов должны:

- знать нормативные документы, регламентирующие организацию внешней оценки качества образования, а также проверяемые элементы-содержания и требования к результатам освоения программы по предмету «Литературное чтение»;

- уметь анализировать итоги внешних оценочных процедур для выявления типичных ошибок обучающихся; на основе анализа подбирать методические приёмы для формирования читательских умений у младших школьников; планировать и организовывать методическое сопровождение педагогов при подготовке к ВПР по литературному чтению.

Мы рассматриваем систему методического сопровождения педагогов как многоуровневую структуру, интегрирующую четыре взаимосвязанных компонента: аналитический, методический, контролирующий и рефлексивный. Данная система ориентирована на непрерывное профессиональное развитие педагогов и адресное устранение выявленных дефицитов в формировании читательской грамотности обучающихся.

Аналитический компонент предполагает системный мониторинг и сравнительно-сопоставительный анализ результатов ВПР за предшествующий учебный год в разрезе классных коллективов. В рамках данного этапа осуществляется идентификация типичных ошибок и затруднений, выполняемых обучающимися при выполнении заданий, а также верификация причин их возникновения. Ключевым результатом аналитической работы выступает определение группы педагогов, нуждающихся в адресной методической поддержке, с дифференциацией форм и содержания такой помощи.

Методический компонент реализуется через организацию практико-ориентированных мероприятий, включающих проведение мастер-классов, взаимопосещение уроков с целью наблюдения и анализа применяемых методов и приемов работы с текстом (в том числе стратегий смыслового чтения), а также коллективное обсуждение вариативных форм организации учебной деятельности, направленных на планомерное формирование компонентов читательской грамотности у младших школьников.

Контролирующий компонент нацелен на проведение промежуточных (репетиционных) диагностических работ, позволяющих в динамике отследить уровень освоения обучающимися проверяемых элементов содержания. На основе количественного и качественного анализа полученных результатов осуществляется своевременная коррекция образовательных траекторий, адаптация планов работы и целенаправленное устранение выявленных образовательных дефицитов как у обучающихся, так и в профессиональной деятельности педагогов.

Рефлексивный компонент завершает годичный цикл методического сопровождения и включает итоговый анализ результатов ВПР текущего учебного года с сопоставлением с исходными данными; оценку эффективности реализованной модели методической поддержки (в том числе через критерии динамики образовательных результатов); систематизацию и презентацию лучших методических практик с формированием банка эффективных педагогических разработок; проектирование перспективного плана работы школьного методического объединения учителей начальных классов на следующий учебный год на основе рефлексивных выводов и выявленных зон ближайшего профессионального развития.

На основе представленной системы в МАОУ ДПО ИПК г. Новокузнецка была разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Сопровождение педагогов в подготовке младших школьников к ВПР по литературному чтению: методические решения».

В процессе ее реализации приоритетное внимание уделялось организации практико-ориентированных занятий с применением интерактивных форм: семинаров-практикумов, проблемных дискуссий и круглых столов. Данные форматы обеспечили формирование у слушателей компетенций в области анализа и интерпретации результатов ВПР. В рамках самостоятельной работы каждый педагог выполнил аналитическое исследование результатов ВПР в своей образовательной организации, идентифицировал типичные образовательные дефициты обучающихся и установил причинно-следственные связи возникновения затруднений при выполнении проверочных заданий. Итогом самостоятельной деятельности стала разработка алгоритма разбора типичных ошибок, применимого в практической педагогической работе.

Аттестация слушателей курсов повышения квалификации была организована в форме проектной задачи: разработка плана работы школьного методического объединения учителей начальных классов, направленного на системное методическое сопровождение педагогов в подготовке обучающихся к ВПР по литературному чтению. Данная форма аттестации позволила интегрировать полученные теоретические знания и сформированные практические навыки в готовый управленческий и методический продукт, готовый к внедрению в реальную школьную практику.

Заключение. Таким образом, повышение уровня профессиональных компетенций педагогических работников в области формирования читательской грамотности у обучающихся на уровне начального общего образования достигает максимальной результативности при соблюдении следующего условия: данные всероссийских проверочных работ (ВПР) по литературному чтению рассматриваются и практически применяются не в качестве инструмента внешнего контроля и оценки эффективности труда педагога, а как средство мониторинга образовательных результатов и механизм обратной связи.

В рамках данного подхода ВПР выполняют диагностическую и коррекционно-ориентированную функции, позволяя идентифицировать типичные и индивидуальные дефициты в читательских умениях младших школьников (например, в области смыслового анализа текста, интерпретации содержания, формирования эмпатии к героям); выявлять зоны профессионального роста педагогов, нуждающихся в адресной методической помощи; осуществлять своевременную коррекцию образовательного процесса и планов внутришкольного методического сопровождения.

Следовательно, результативность повышения квалификации и методической поддержки педагогов детерминируется не самим фактом проведения оценочных процедур, а характером использования их результатов: переход от констатирующей к формирующей оценке, от санкционного контроля к развивающему мониторингу. Только при таком условии данные ВПР трансформируются из средства внешней отчетности в ресурс профессионального развития педагогического коллектива и повышения качества читательской подготовки младших школьников.

Список литературы

1. Александрова С. Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения / С. Э. Александрова. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2023. - № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-chitatelskaya-gramotnost-mladshih-shkolnikov-problemy-i-puti-resheniya (дата обращения: 08.05.2026).
2. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]. – Москва :

Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
3. Жданова Н. М. Проблемы формирования читательской грамотности будущих учителей начальных классов и траектория их преодоления / Н. М. Жданова, И. А. Тютюева, А. В. Манакова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 279–286.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 08.05.2026)
5. Яковлева, Н. Н. Особенности формирования читательской грамотности у младших школьников в свете актуализации социального государственного заказа / Н. Н. Яковлева, Д. А. Египко. – Текст : электронный // Гуманизация образования. - 2024. - №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-chitatelskoy-gramotnosti-u-mladshih-shkolnikov-v-svete-aktualizatsii-sotsialnogo-gosudarstvennogo-zakaza (дата обращения: 08.05.2026).

УДК 378+371

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПЕДАГОГОВ

Камка Светлана Васильевна
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург, Свердловская область, РФ
s.kamka@bk.ru

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования и интеграции в образовательный процесс вуза нового содержания, нацеленного на формирование у студентов педагогического профиля навыков социогуманитарной экспертизы, позволяющих оценивать инновационные явления с позиции гуманности и гуманитарности в условиях множественных трансформаций.
Ключевые слова: педагогическое лидерство, социогуманитарная экспертиза, педагогическая рефлексия, модернизация высшего образования.

Введение. Современные реалии таковы, что педагогам необходимо обладать готовностью и способностью решать профессиональные задачи и быть архитекторами педагогического процесса в условиях ценностного разрыва поколений, множественных трансформаций и угроз. В ситуации образовательного суверенитета университеты обеспечивают содержательную подготовку будущих лидеров образования; однако педагогические реалии требуют формирования экспертного сообщества системы образования регионов и страны, консолидации и интеграции всех ресурсов при подготовке педагогов к новым вызовам в профессиональной деятельности.

Обзор научных трудов показал, что, несмотря на интерес ученых к социогуманитарной экспертизе, остается ряд нерешенных вопросов. Одним из таких вопросов является выработка подходов, методов и технологий улучшения педагогической практики и внутренней среды образовательных организаций, особенно при внедрении различных инноваций в образовательный процесс, в том числе цифровых. Стоит отметить, что традиционно в отечественной системе образования именно педагог является носителем ценностей культуры и имеет непосредственное влияние на формирование общекультурной компетентности всех участников образовательного процесса [3]. Следовательно, при подготовке педагогов к профессиональной деятельности требуется целенаправленное формирование комплекса навыков, позволяющих педагогам оценивать сложные явления педагогической практики с позиции их культурологического потенциала. Решение задач достижения технологического лидерства требует от современных педагогов умений проводить оценку содержания учебного материала и применяемых образовательных технологий, навыков анализа и рефлексии собственного опыта с позиций аксиологического, антропологического и культурологического подходов [5].

Экспертный опыт в области образования предполагает не только глубокое, комплексное знание предмета, педагогики и обучающихся, но и наличие сформированных навыков рефлексии и социогуманитарной экспертизы, которые позволяют педагогам диагностировать проблемы, адаптировать стратегии обучения, способствовать взаимопониманию через саморефлексию, выходя за рамки простого опыта, и разрабатывать сложные модели для эффективного обучения с учетом педагогического и социального контекста.

В работах Тульчинского Г. Л. гуманитарная экспертиза рассматривается как социальная технология и как специфическая область гуманитарного знания [6]. Однако Степанова Г.Б. приходит к выводу, что, не смотря на потенциальные возможности технологии социогуманитарной экспертизы в решении вопросов всесторонней оценки инноваций в образовании разработчики новых технологий, а также чиновники разного уровня не проявляют интерес к институализации подхода [5]. Прижиленская И.Б. констатирует, что в современном обществе объективно существуют предпосылки для активного развития социогуманитарной экспертизы в педагогике и образовании, и приходит к выводу о необходимости формирования компетенций социально-гуманитарной экспертизы у будущих педагогов [4]. Демакова И.Д. и Попова И.Н. анализируют опыт отечественных ученых и формулируют ключевые основания для внедрения социально-гуманитарной экспертизы в сферу педагогики и образования, таких как: этический кризис в современном обществе и потребность системы образования в профессиональной

экспертизе в ситуации внедрения множества инноваций в педагогический процесс и образовательную среду без должной оценки рисков и влияния на развитие ребенка.

Исследователи подчеркивают особую важность выработки экспертной позиции современного педагога [1]. Ненашева М. В. обозначает риски внедрения информационных технологий в отсутствии социогуманитарной экспертизы и оценки их применения в образовании. Также ученым определены перспективы исследований в области гуманитарной экспертизы информационных технологий для осмысления рисков и негативных последствий внедрения технических инноваций в области гуманитарного знания и образования [2]. Данной точки зрения придерживается и Черновицкая Ю.В., которая отмечает особую значимость социогуманитарной экспертизы в образовании, обращает внимание на отсутствие необходимых навыков у педагогов, растущее в обществе недоверие к компетентности экспертов в эпоху развития цифровых инструментов и нарастающих угрозах бесконтрольного внедрения новаций в образовательный процесс. Ученый акцентирует внимание на риски внедрения инноваций без профессиональной оценки их влияния на развитие человека, особенно на детей и подростков [7].

Современные исследователи считают, что уникальной особенностью социально-гуманитарной экспертизы является прогнозная направленность, позволяющая выстраивать и непрерывно улучшать образовательный процесс на основе экспертных данных и технологий социогуманитарной экспертизы [4; 6]. В условиях ускоренного развития цифровой среды и сопутствующих рисков современная социогуманитарная экспертиза в образовании должна быть нацелена на оценку качества инновационной деятельности с точки зрения гуманности и гуманитарности.

Опрос действующих педагогов и директоров образовательных организаций города Екатеринбурга, Москвы и Московской области (всего более 2000 респондентов – участников исследования в форме анонимного анкетирования) показал, что действующие педагоги школ практически однозначно подтверждают важность развития сложных экспертных навыков для улучшения собственной практики и развития внутренней среды школы.

Проведенный опрос студентов первого курса магистратуры "Лидерство в образовании" Уральского федерального университета (всего 40 участников) выявил высокую заинтересованность студентов в специальном курсе по формированию навыков экспертной деятельности для освоения технологий и методов социогуманитарной экспертизы, в том числе экспертизы инноваций (95%). Опрос среди студентов бакалавров подтвердил запрос на развитие экспертных навыков у студентов педагогического профиля (приняли участие 3 группы бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», среди них 2

группы очной формы обучения и одна группа заочной формы обучения).

Итак, в связи с высокой актуальностью реализации социогуманитарного ядра при одновременном развитии цифровых технологий и активном применении искусственного интеллекта в образовательном процессе как обучающимися, так и преподавателями, выявлена высокая потребность в формировании готовности будущих и действующих педагогов к грамотному управлению данными процессами в профессиональной деятельности: более 90 % участников во всех группах респондентов (студенты, педагоги и руководители общеобразовательных организаций).

Анализ современной научно-педагогической литературы и данных анкетирования действующих педагогов, руководителей общеобразовательных организаций и студентов педагогического профиля позволяет предположить, что формирование навыков социогуманитарной экспертизы в процессе подготовки педагогов будет способствовать: повышению уровня готовности студентов грамотной оценке инноваций и коррекции негативного воздействия техногенной среды на подрастающее поколение, а также качественной реализации социогуманитарного ядра на всех уровнях образования в педагогической деятельности.

В связи с высокой актуальностью и запросом педагогов на формирование навыков социогуманитарной экспертизы и фактическим недостатком применения этих навыков в практике для оценки педагогических явлений была поставлена *цель:* разработать учебный курс (тематический раздел), позволяющий формировать навыки социогуманитарной экспертизы и интегрировать его в образовательный процесс подготовки педагогов в вузе.

Основная часть. В связи с модернизацией высшего образования и переходом на новые модели обучения с 1 сентября 2026 года нами выбран путь разработки тематического раздела «Социогуманитарная экспертиза в образовании в эпоху трансформаций» и его апробации посредством интеграции в дисциплину ««Методология экспертизы в образовании» (магистратура «Лидерство в образовании», 3 семестр). Дисциплина «Методология экспертизы в образовании» обеспечивает способность и готовность студентов применять знания нормативно-правовых основ на практике и осуществлять экспертизу образовательных проектов и программ на соответствие требованиям современного образовательного законодательства Российской Федерации. Студенты получают знания об экспертизе как особом виде деятельности, об объектах и предметах экспертизы в образовании, технологиях проведения экспертизы, требованиях к квалификации эксперта, культуре и этике экспертной деятельности. Дисциплина включает три тематических модуля: «Методологические и нормативные основы экспертизы в образовании», «Организационно-технологические основы экспертизы в образовании:

методы и процедуры» и «Экспертный практикум».

Технология проектирования нового содержания включала:

1. Изучение теоретических основ и опыта применения социогуманитарной экспертизы в отечественном и зарубежном образовании.
2. Изучение и отбор методов и технологий социогуманитарной экспертизы с точки зрения оценки их применения в реальной педагогической практике.
3. Подготовку учебных материалов (лекций и практикума) с целью освоения студентами комплекса знаний, умений и навыков в части подходов, методов и технологий экспертизы содержания с позиций компетентностного, аксиологического, антропологического и культурологического подходов.
4. Отбор, анализ и разработку технологии экспертизы компонентов образовательной среды образовательной организации, включая использование новых технологий и ИИ в образовательном процессе.
5. Разработку диагностического инструментария для выработки навыков саморефлексии студентов по отношению к полученному опыту.
6. Подготовку учебно-методических материалов и их апробацию в образовательном процессе.

Обновленное содержание соотносится с образовательными стандартами вуза и способствует достижению результатов образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и формированию комплекса компетенций, представленных в Таблице 1.

Таблица 1. – Комплекс компетенций

Компетенция	*Содержание*
УК-1	Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (в том числе в цифровой среде).
ОПК-5	Способность обоснованно выбирать тип мониторинга и разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении
ПК-4	Способность анализировать и осуществлять экспертную оценку соответствия образовательного процесса поставленным целям, вносить коррекции с целью повышения его эффективности.

Обновленный курс нацелен на развитие знаний, умений и навыков в части конструирования и рефлексии педагогического опыта; приобретение опыта оценки педагогической реальности и прогнозирования

образовательных результатов; формирование навыков критического анализа явлений и необходимой сегодня разборчивости, которая приобретается в результате педагогической рефлексии; а также навыков предоставления адресной обратной связи.

Сформированные навыки социогуманитарной экспертизы в педагогике и образовании позволят студентам и педагогам-практикам расширить видение педагогических проблем, использовать эвристические способности участников педагогических команд и коллективов для решения исследовательских задач или проблемных ситуаций с помощью методов социогуманитрной экспертизы, опираясь на мнения и оценки других, в том числе представителей родителей и обучающихся; статистически обрабатывать информацию, используя различные подходы к анализу и интерпретации; прогнозировать и вносить улучшения в образовательный процесс; получать комментарии и рекомендации от экспертов.

Курс создает дополнительную возможность для выстраивания профессиональной коммуникации в педагогическом сообществе через приобщение студентов к реальной педагогической и экспертной практике с использованием инструментов социально-гуманитарной экспертизы (диалог, саморефлексия, метод моделирования и прогнозирования, комиссионный метод оценивания явлений, мозговой штурм).

Структура курса состоит из трех блоков: лекционный, экспертный практикум, рефлексивно-диагностический.

Для апробации разработанного содержания новое содержание интегрировано в дисциплину «Методология экспертизы в образовании», Все блоки связаны единой логикой проектирования и общей целью — создание обновленного образовательного продукта на основе современной технологии социально-гуманитарной экспертизы, применимой в реальной педагогической и экспертной практике.

Обновленный курс может быть востребован системой образования для действующих педагогов и реализован в формате программ дополнительного профессионального образования, поскольку проведенные исследования потребности в обучении педагогов показывают высокий и устойчивый запрос на обучение по теме экспертной деятельности и по разработке и реализации социокультурных проектов в образовательном процессе.

Заключение. Направленность разрабатываемого курса на высокое качество профессиональной деятельности выпускников решает проблему бесшовного перехода (с 1 сентября 2026 г.) на новую систему высшего образования, направленную на разработку специализированных программ и дисциплин с участием отраслевых партнеров.

Поскольку стратегические задачи Уральского федерального университета находятся в сфере технологического лидерства, курс создает

дополнительные условия для: экспертизы применяемых в образовательном процессе технологий, включая ИИ; формирования устойчивых ценностных ориентаций участников образовательных отношений на основе ценностей российского общества; коррекции негативного воздействия техногенной среды на обучающихся; имеет потенциал широкого применения в других программах и проектах вуза как сквозной курс, интегрирующий задачи формирования ценностных ориентаций и актуальных компетенций; является вкладом в региональную и федеральную образовательную политику, а вуз выступает локомотивом реализации государственной политики в регионе.

Введение социально-гуманитарной экспертизы в образовательную практику позволит научно-педагогическому сообществу выработать единые подходы и критерии социогуманитарной экспертизы инновационной среды, а также переносить полученные результаты на другие образовательные проекты и программы. Проведенное исследование подтверждает необходимость формирования готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях множественных угроз и трансформаций; выявляет потенциал развития навыков социогуманитарной экспертизы для формирования устойчивых педагогических коллективов, способных и готовых к работе в условиях трансформаций и различных внешних угроз.

Для университетов опора на социально-гуманитарную экспертизу является механизмом реализации задач повышения качества социально-гуманитарной подготовки студентов, интегрирующих традиционные и инновационные подходы. Внедрение в образовательный процесс вуза обновленного курса является вкладом в третью миссию университета (содействие социально-экономическому развитию региона) через конверсию на рынок труда экспертных компетенций преподавателей и педагогов (активное взаимодействие вуза с отраслью), навыков коммуникации и их оценку с позиции этики и экологичности (в том числе в цифровой среде), поддержку высокого уровня экспертизы, обеспечивающего достижение нового качества оценивающих процедур в условиях цифровой среды и трансформаций.

Таким образом, разработка и интеграция в образовательный процесс вуза проектов и программ, нацеленных на формирование навыков социогуманитарной экспертизы педагогов и оценку качества инновационной деятельности в образовании с точки зрения гуманности и гуманитарности может быть «сквозной компетенцией» в педагогическом образовании в эпоху трансформаций и стремительного развития цифровых технологий.

Список литературы

1. Демакова И.Д., Попова И.Н. Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2021. Вып. 60. С. 47–48. DOI: 10.15382/sturIV202160.37-48
2. Ненашева, М. В. Гуманитарная экспертиза информационных технологий в контексте гуманитарного знания и познания / М. В. Ненашева, А. В. Макулин // Общество: философия, история, культура. 2024. № 3(119). С. 35-41. DOI 10.24158/fik.2024.3.3. EDN LIYUJQ.
3. Камка, С. В. Формирование общекультурной компетентности участников образовательного процесса / С. В. Камка // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 37-41. EDN QOLCGZ.
4. Пржиленская, И. Б. Проблема формирования навыков социально-гуманитарной экспертизы при подготовке специалистов в области образования / И. Б. Пржиленская // Социально-гуманитарные исследования: векторы развития науки и образования : Материалы VIII научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году педагога и наставника, Москва, 20–21 апреля 2023 года. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 578-589. DOI 10.37492/ISGO.2023.10.01.068. EDN INUMAF.
5. Степанова, Г. Б. Разработка основ гуманитарной экспертизы в России: история и методология / Г. Б. Степанова // Человек. 2023. Т. 34, № 6. С. 148-160. DOI 10.31857/S023620070029309-6. – EDN OWWYSM.
6. Тульчинский, Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология / Г. Л. Тульчинский // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2008. № 4(16). С. 38-53. EDN JXXFGX.
7. Черновицкая, Ю. В. Современные технологии и социогуманитарная экспертиза: возможности и риски / Ю. В. Черновицкая // Вопросы философии. 2025. № 11. С. 101-111. DOI 10.21146/0042-8744-2025-11-101-111. EDN AFDGCO.

УДК:378

ОБЪЕКТИВНОСТЬ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кара Светлана Ивановна
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко»,
г. Бердянск, Запорожская область, РФ
karasvetlana0311@yandex.ru

Аннотация. В статье указано, что объективность оценивания обучающихся выступает одной из ключевых педагогических проблем современного образования. Объективное оценивание – это системный процесс, направленный на установление степени соответствия фактических образовательных достижений обучающихся заданным целевым показателям. Этот процесс будет эффективным при условии соблюдения взаимосвязанных требований: валидности, надежности, устойчивости, прозрачности,

единства требований, нейтральности, сопоставимости результатов и практической направленности.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0002).
Ключевые слова: объективность оценивания, профессиональные компетенции, функции оценивания, требования к оцениванию.

Введение. Объективность оценивания обучающихся выступает одной из ключевых педагогических проблем современного образования. Оценка результатов обучения традиционно рассматривается не только как средство контроля достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы, но и как важный регулятор процесса обучения, влияющий на мотивацию студентов, их самооценку, выбор дальнейшей образовательной и профессиональной траектории. В условиях перехода к компетентностной модели образования проблема объективности оценивания приобретает особую актуальность.

Проблемы оценки результатов обучения исследовали как отечественные, так и зарубежные учёные. Так, социокультурную роль оценивания изучали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.И. Степанский и др.; значение оценочной деятельности для образовательного процесса исследовали В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.М. Полонский, Г.С. Сухобская, П.М. Якобсон и др.; вопросы оценивания сформированных компетенций у студентов были предметом изучения учёных Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.Ф. Ефремовой, Н.Н. Найденовой, М.А. Федуловой и др.; функции и формы контроля в образовательном процессе исследовались в работах Е.Д.Божович, А.К. Буравлевой, Е. А. Буравлева, И.А. Горшеневой, М.И.Зарецкого, И.И.Кулибабы, И.Я.Лернера, А.И.Липкина, Е.И.Перовского, С.И.Руновского, М.Н.Скаткина и др.; воспитательная роль оценки рассматривалась в трудах О.С.Богдановой, И.С.Марьенко, Л.Ю.Гордина и др. учёных.

Вместе с тем, несмотря на наличие достаточно обширного теоретического и эмпирического материала, проблема объективности оценивания результатов обучения студентов остаётся недостаточно разработанной.

Цель работы состоит в раскрытии требований к объективности оценивания профессиональных компетенций студентов.

Основная часть. Оценивание учебных достижений является одной из сложных и не до конца разрешённых психолого-педагогических и методических проблем. Это обусловлено динамичностью требований к образовательным результатам, развитием научных знаний в области педагогики, психологии и других наук.

Оценивание как одно из действенных средств организации образовательного процесса выполняет ряд значимых взаимосвязанных

функций (контролирующую, диагностическую, обучающую, мотивационную, прогностическую, воспитательную и другие).

Контролирующая функция относится к одной из приоритетных и направлена на оценку степени освоения программных результатов обучения. Оценивание позволяет установить степень усвоения содержания дисциплины, уровень знаний, умений, практических навыков, профессиональных компетенций студента. Через текущий, рубежный и итоговый контроль преподаватель получает информацию о том, достигнуты ли заявленные результаты обучения, какие элементы программы усвоены недостаточно, какие темы требуют повторения или углубления.

Диагностическая функция направлена на поэтапное определение уровня усвоения программных результатов, позволяет отследить динамику усвоения знаний и приобретение студентами соответствующих навыков, а также выявить затруднения, типичные ошибки, пробелы в подготовке. Результаты оценивания дают возможность выявить «проблемные зоны» в содержании и организации обучения, определить индивидуальные особенности усвоения материала студентами, разработать корректирующую стратегию организации образовательной деятельности.

Обучающая (формирующая) функция позволяет использовать контроль не только как средство фиксации результата, но и как ресурс обучения**.** Объективное и развёрнутое оценивание способствует дальнейшему усвоению материала. Комментарии, обратная связь, указание сильных и слабых сторон работы – главные ориентиры для саморазвития, самосовершенствования и коррекции стратегии учения и профессиональных действий студента.

Результаты оценивания используются администрацией, кафедрами вуза для анализа качества, корректировки учебных планов, программ, методического обеспечения. Совокупность оценочных данных становится основой *управленческих решений* на разных уровнях образовательной системы.

Мотивационная функция проявляется в воздействии оценочных процедур на учебную мотивацию обучающегося в овладении компетенциями образовательной программы. Справедливые, прозрачные и понятные студенту критерии оценивания способствуют повышению внутренней мотивации, формируют установку на достижение более высоких результатов. Напротив, субъективные, непоследовательные оценки снижают учебную деятельность [4]. По мнению С.А. Абдыкановой, «объективность выставляемой оценки и мотивационная составляющая оценивания находятся в прямой корреляции» [1].

В ряде исследований доказывается необходимость перехода в современных условиях от оценивания, ориентированного на контроль, к оцениванию, направленному на развитие *(развивающая функция).*

Требуется переход от традиционных контролирующих механизмов к таким, которые стимулируют мотивацию обучающихся и способствуют формированию у них внутренней потребности в профессиональном саморазвитии [6].

Сравнительная функция – ориентация оценивания на объективное сопоставление результатов обучения с образовательными целями путём анализа, а не на сравнение обучающихся друг с другом.

Корригирующая функция предполагает разработку и реализацию мер по преодолению пробелов в знаниях, умениях и навыках, а также выявленных трудностей и недостатков.

Прогностическая функция обеспечивает получение информации для анализа эффективности применяемых методик и определения направлений их дальнейшей оптимизации. В свою очередь, оценка академических достижений обучающегося способствует самокоррекции его учебной работы.

Воспитательная функция заключается в том, что через систему оценивания формируются ценностные ориентиры и качества личности обучающихся: ответственность за результаты собственной деятельности, организованность, исполнительность, дисциплинированность, ответственность, добросовестность, настойчивость, отношение к нормам академической честности, навыки рефлексии (умение воспринимать критику и работать над ошибками) и др. Воспитательный потенциал оценивания реализуется в полной мере только тогда, когда оценка воспринимается студентами как объективная. Только тогда она будет способствовать развитию у обучающихся адекватной самооценки, самоуважения и уважения к труду других.

Итоговое оценивание и результаты аттестации служат основанием для принятия решений об успешности обучения: о переводе студента на следующий курс, допуске к практике, государственной итоговой аттестации, предоставлении академических прав и льгот (стипендии, участии в конкурсах и т.п.). Оценивание, таким образом, выполняет функцию формального подтверждения качества освоения образовательной программы *(нормативная функция*).

При проведении аттестации обучающихся описанные функции применяются чаще комплексно, с преобладанием одной из них, что обусловлено приоритетностью конкретной цели оценивания.

Исходя из указанных функций, основной целью оценивания является не только фиксация уровня учебных достижений студентов, но и обеспечение качества образовательного процесса, создание условий для личностного и профессионального развития обучающихся.

Согласно взглядам ряда учёных (Л.К. Иляшенка, О.И. Вагановой, М.П. Прохоровой, М.В. Пономарева, К.И. Зискина, В.А. Петровского), *классическая система контроля не способна определить уровень*

компетентностного развития студентов; требуется трансформация академической модели оценивания знаний и навыков студентов в сторону более прогрессивной.

Таким образом, для эффективного осуществления оценочной деятельности необходимо создание соответствующих условий, которые позволят обеспечить максимальную достоверность, что и обусловливает важность исследования требований к объективности оценивания будущих педагогов.

К важным аспектам современного оценивания Н.Ф Ефремова относит: валидность (соответствие целям обучения), надежность (использование стандартизированных оценочных средств и обоснованных шкал), справедливость, своевременность, эффективность, целостность (накопление с результирующей оценкой на уровневых шкалах) [3]. С точки зрения Т.И. Красновой, оценка должна соответствовать прозрачности, открытости, единообразию и др. [17]. Н.А. Алехина и Э.В. Зильберштейн расширяют указанный диапазон, добавляя системность, непрерывность, гибкость и др. [2].

Принимая во внимание позиции учёных, полагаем, что для того, чтобы оценка в системе контроля и оценивания в максимальной степени отражала реальный уровень подготовки студента, необходимо соблюдение комплекса взаимосвязанных требований:

1. Соответствие цели и содержанию обучения (валидность). Оцениваются те компетенции, которые заявлены в образовательных программах дисциплин и образовательных стандартах. Задания, формы и критерии оценивания должны соответствовать содержанию компетенций.

2. Надёжность и устойчивость результатов. Результаты оценивания должны быть устойчивыми при повторном выполнении аналогичного задания, а также при проверке работы разными экспертами. Это требует чётких критериев и показателей, а также использования единых шкал оценивания. Недостаточная надёжность оценивания демонстрируется вариативностью отметок при минимальном отличии в содержании заданий или при изменении эксперта, что указывает на существенное воздействие случайных и субъективных факторов.

3. Прозрачность и понятность оценивания. Критерии оценивания и используемая шкала должны быть заранее доведены до сведения студентов, сформулированы в понятной форме, доступны для обсуждения и разъяснения. Прозрачность критериев оценивания снижает субъективизм и способствует целенаправленному формированию учебной мотивации обучающихся.

4. В рамках одной образовательной программы важно обеспечить *единство требований* для студентов всех групп. Это достигается через согласование системы оценивания на уровне кафедры; разработку общих фондов оценочных средств (контрольно-оценочных средств, контрольно-

измерительных материалов, компетентностно-ориентированных заданий); регулярное обсуждение и корректировку критериев по итогам контроля.

5. Аргументированность оценки. Каждая выставленная оценка должна быть обоснована. Преподаватель должен показать, какие требования выполнены, а какие нет; на основании каких критериев снижен или повышен балл; указать на сильные и слабые стороны работы студента.

6. Нейтральность и беспристрастность. Оценивание должно быть независимым от личного отношения преподавателя к студенту, его прошлых успехов или неуспехов, а также от факторов, не связанных с учебной деятельностью (пол, возраст, национальность, социальный статус и др.). В профессиональном общении недопустимы оценочные суждения, унижающие личность студента.

7. Сопоставимость результатов – соответствие результатов освоения выпускниками образовательных программ требованиям ФГОС ВО. Сопоставимость достигается благодаря единым процедурам оценивания. Оценки, полученные студентами в разные периоды обучения, в разных группах и у разных преподавателей, должны быть соизмеримы. Это особенно важно при итоговой аттестации, переводе на следующий курс, назначении стипендий.

8. Практическая направленность оценивания. Поскольку результатом подготовки будущего педагога являются профессиональные компетенции, оценивание должно быть ориентировано на реальные или моделируемые виды профессиональной деятельности. Практико-ориентированные формы контроля (моделирование урока, решение педагогических ситуаций, демонстрационный экзамен и др.) позволят достоверно оценить реальную готовность студента к будущей профессиональной деятельности.

Считаем, что соблюдение перечисленных требований создаст условия для объективного оценивания будущих педагогов в профессионально-педагогическом образовании, будет способствовать повышению эффективности аттестационных испытаний.

Заключение. Объективное оценивание – это системный процесс, направленный на установление степени соответствия фактических образовательных достижений обучающихся заданным целевым показателям. Этот процесс будет эффективным при условии соблюдения взаимосвязанных требований: валидности, надежности, устойчивости, прозрачности, единства требований, нейтральности, сопоставимости результатов и практической направленности.

Перспективы исследования связаны с изучением факторов субъективизма и способов их минимизации.

Список литературы

1. Абдыканова С.А. Формирующее оценивание как средство повышения качества образования в школе / С.А. Абдыканова // – Современные инновации. – 2016. – № 8(10). – С.75-77.
2. Алехина Н.В. Проблема аутентичного оценивания образовательной деятельности студента в условиях внедрения системы менеджмента качества / Н.В. Алехина, Э.В. Зильберштейн //Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1. – С. 47-49.
3. Ефремова Н.Ф. Надежность оценочной системы как условие качественного управления обучением / Н.Ф. Ефремова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4, № 4. – С. 71-84. – EDN LZOIQQ.
4. Зискин К.И. Мотивирующее оценивание / К.И. Зискин, В.А. Петровский // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 14-23.
5. Краснова Т.И. Оценивание учебной деятельности студентов / Т.И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. – 2003. – № 6. – С. 45–53.;
6. Чандра М.Ю. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза / М.Ю. Чандра, Е.А. Байкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7 (130). – С. 10-15.

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Князева Анна Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,
г. Орел, Орловская область, РФ
anoka3021@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования педагогической компетентности будущих руководителей хореографических коллективов в условиях вуза культуры. Раскрывается сущность педагогической компетентности как интегрального профессионально-личностного качества, обоснована её роль в становлении профессиональной личности специалиста. Определены структурные компоненты педагогической компетентности и педагогические условия её формирования в образовательном процессе вуза культуры.
Ключевые слова: педагогическая компетентность, руководитель хореографического коллектива, профессиональная подготовка, вуз культуры, становление личности.

Введение. Современный этап развития российского общества характеризуется глубокими социокультурными трансформациями, повышением требований к качеству профессиональной подготовки специалистов сферы культуры. В этих условиях особую актуальность приобретают вопросы формирования педагогической компетентности

будущих руководителей хореографических коллективов, чья профессиональная деятельность связана с воспитанием подрастающего поколения и формированием культурной идентичности участников творческих объединений.

Анализ практики показывает, что руководитель хореографического коллектива одновременно выполняет роли художественного руководителя, балетмейстера, педагога-хореографа, организатора. Такая полифункциональность требует особой подготовки, в которой педагогическая составляющая занимает ведущее место. Между тем традиционная модель подготовки специалистов хореографического профиля долгое время ориентировалась преимущественно на исполнительские и балетмейстерские умения, оставляя в тени педагогическую сторону профессии.

Современное состояние решения проблемы характеризуется наличием значительного массива научных работ. Общие вопросы компетентностного подхода в высшем образовании рассматриваются в работах Э. Ф. Зеера [3]; проблемы подготовки специалистов в вузах культуры исследуются А. Г. Князевой [4; 5], Н. Н. Ярошенко [10]; теоретические основы хореографического образования разрабатываются В. Ю. Никитиным [7], Г. В. Бурцевой [1], Л. Д. Ивлевой [2].

Вместе с тем недостаточно разработанным остаётся вопрос о структуре педагогической компетентности руководителя хореографического коллектива и условиях её формирования в специфической учебной деятельности студентов хореографических специальностей. Особенно остро стоит вопрос об интеграции исполнительской, балетмейстерской и педагогической подготовки в целостную профессиональную идентичность специалиста.

Цель статьи: раскрыть сущность педагогической компетентности руководителя хореографического коллектива, обосновать её роль как фактора становления личности будущего специалиста и определить условия её эффективного формирования в образовательном процессе вуза культуры.

Основная часть. Педагогическая компетентность трактуется в современной науке как интегральное свойство личности педагога, представляющее собой системное единство ценностно-смысловых, когнитивных, операционально-деятельностных и рефлексивных компонентов [3]. Такая трактовка подчёркивает несводимость педагогической компетентности к сумме знаний, умений и навыков: она охватывает мотивационно-ценностные установки, личностные качества, способность к самостоятельной деятельности и непрерывному развитию.

Применительно к подготовке специалистов вузов культуры педагогическая компетентность приобретает особое содержательное наполнение. Как отмечает А. Г. Князева, «выпускники вуза культуры

выступают не только в качестве трансляторов культуры, но и являются профессиональными носителями ценностей, норм, опыта, знаний, направленных на воспитание и формирование личности каждого члена общества» [4, с. 28]. Из этого следует, что педагогическая компетентность выпускника вуза культуры включает не только владение методиками обучения, но и способность к ценностно-смысловой трансляции, к осуществлению культурно-преобразующей миссии.

Перспективы развития педагогической подготовки в условиях непрерывного образования, как подчёркивает А. Г. Князева, связаны с интеграцией формального, неформального и информального образования, с расширением субъектности студента в проектировании образовательного маршрута, с усилением рефлексивно-ценностного компонента профессионального обучения [5, с. 172]. Эти положения принципиально важны для понимания специфики формирования педагогической компетентности у будущих руководителей хореографических коллективов.

Педагогическую компетентность руководителя хореографического коллектива мы определяем как интегральное профессионально-личностное образование, представляющее собой единство ценностно-смыслового, когнитивного, операционально-деятельностного, коммуникативного, рефлексивного и творческо-художественного компонентов, обеспечивающее способность специалиста к эффективной педагогической деятельности в специфических условиях работы хореографического коллектива [8].

Ценностно-смысловой компонент является ядром педагогической компетентности и включает систему педагогических ценностей, мотивов профессиональной деятельности, личностных смыслов. Когнитивный компонент представляет собой систему психолого-педагогических, методических и предметных знаний. Операционально-деятельностный компонент охватывает совокупность педагогических умений: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, контрольно-оценочных [7].

Коммуникативный компонент в деятельности руководителя хореографического коллектива играет особую роль: танец это особый язык, и руководитель выступает медиатором этого языка между художественной традицией и воспитанниками. Рефлексивный компонент обеспечивает способность специалиста к самоанализу и непрерывному профессиональному развитию [9]. Творческо-художественный компонент является специфической особенностью педагогической компетентности руководителя хореографического коллектива [1].

Педагогическая компетентность выступает системообразующим фактором становления профессиональной личности будущего специалиста. Она интегрирует различные стороны профессиональной подготовки (исполнительскую, балетмейстерскую, музыкальную, теоретическую),

придавая им единое педагогическое содержание. Освоение педагогической профессии формирует у студента профессиональное мышление, ценностно-смысловую сферу, социальную зрелость, коммуникативную культуру, эмоционально-волевую устойчивость. Становление личности будущего руководителя в период вузовского обучения охватывает профессиональное самоопределение, развитие профессионального самосознания, формирование ценностно-смысловой сферы, становление профессиональной идентичности. Все эти аспекты тесно связаны с формированием педагогической компетентности и являются одновременно её результатом и условием её дальнейшего развития [8].

Эффективное формирование педагогической компетентности возможно при создании в образовательном процессе вуза культуры комплекса педагогических условий. Первое условие, на наш взгляд, связано с проектированием содержания подготовки, обеспечивающим органичное единство художественно-творческой и педагогической составляющих. Это предполагает интеграцию педагогических дисциплин с дисциплинами хореографического цикла, разработку специальных курсов по педагогическим аспектам работы с хореографическим коллективом [2]. Второе условие - использование активных и интерактивных методов обучения: проблемных лекций, дискуссий, деловых игр, метода проектов. Особую роль играет педагогическая практика, выстроенная как многоэтапный процесс постепенного вхождения студента в профессиональную деятельность от наблюдательных и ассистентских форм к самостоятельной работе под руководством наставника [6]. Третье условие - обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе через предоставление возможности выбора в образовательном маршруте, поддержку студенческих инициатив, развитие самостоятельной работы. Четвёртое условие - единство теоретической и практической подготовки, обеспечиваемое через интегрированные занятия, кейс-методы, проектную деятельность, научно-исследовательскую работу студентов [10]. Пятое условие - развитие у студентов установки на непрерывное профессиональное образование. Современный специалист должен быть готов к непрерывному обновлению знаний и умений, к освоению новых направлений деятельности на протяжении всей профессиональной жизни [5].

Существенным средством формирования педагогической компетентности являются рефлексивные технологии: ведение профессионально-педагогического дневника, супервизия практики, рефлексивные эссе. Технологии портфолио позволяют студенту систематически осмыслять собственное профессиональное становление, фиксировать достижения, планировать дальнейшее развитие [9].

Заключение. Проведённое исследование позволило раскрыть сущность педагогической компетентности руководителя

хореографического коллектива как интегрального профессионально-личностного образования, объединяющего ценностно-смысловой, когнитивный, операционально-деятельностный, коммуникативный, рефлексивный и творческо-художественный компоненты. Показано, что педагогическая компетентность выступает системообразующим фактором становления личности будущего специалиста, обеспечивая интеграцию различных сторон профессиональной подготовки и формирование целостной профессиональной идентичности.

Теоретическое значение полученных результатов состоит в дополнении и углублении представлений о педагогической компетентности применительно к подготовке руководителей хореографических коллективов. Практическое значение заключается в возможности использования результатов для совершенствования образовательных программ, разработки учебно-методических комплексов и программ практик в вузах культуры.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой детальной модели формирования отдельных компонентов педагогической компетентности, с изучением специфики работы с разными типами хореографических коллективов, с исследованием возможностей цифровых технологий в подготовке будущих специалистов, а также со сравнительным изучением опыта подготовки руководителей хореографических коллективов в условиях непрерывного образования.

Список литературы

1. Бурцева Г.В. Технология развития творческих способностей обучающихся в условиях учебной дисциплины «Мастерство хореографа» / Г.В. Бурцева / Теория, история и практика в сфере культуры: материалы XXI междун. науч.-методич. конф. - Барнаул, 2023. - С. 133-135.
2. Ивлева, Л. Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом : учеб. пособие / Л. Д. Ивлева ; М-во культуры Рос. Федерации, Челяб. гос. акад. культуры и искусств. Театр. фак., Каф. хореографии. — Челябинск : ЧГАКИ, 2003. — 58 с. — ISBN 5-94839-018-7.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2021. — 234 с.
4. Князева А. Г. О содержании профессиональной подготовки студентов вуза культуры к решению задач педагогического типа / А. Г. Князева // Образование и культурное пространство. - 2023. - № 3. – С. 24-36.
5. Князева А. Г. Перспективы педагогической подготовки студентов вуза культуры в условиях непрерывного образования / А. Г. Князева // Осознание культуры - залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции. - Севастополь, 2025. – С. 171-173.
6. Карпенко В.Н., Карпенко И.А., Анастасияди К.Н. Воспитание искусством хореографии: педагогическое мастерство руководителя танцевального коллектива / В.Н. Карпенко, И.А. Карпенко, К.Н. Анастасияди // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 142-145.

7. Никитин В.Ю. К проблеме стандартизации профессионального обучения хореографов современного танца / В.Ю. Никитин / От фольклора до сценических видов танца: материалы V науч.-практ. конф. кафедры Педагогики балета Института славянской культуры, посвященной «Году педагога и наставника». Москва, 2024. - С. 74-78.
8. Фомин А.С. Проблемы танцевального образования / А.С. Фомин // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 3.- С.184-194.
9. Морозова, Е. В. Специфика преподавания стрит-танца в хореографическом ансамбле / Е. В. Морозова // Педагогический альманах : сетевое издание. — 2020. — 30 апреля. — URL: https://www.pedalmanac.ru/108028 (дата обращения: 28.05.2026).
10. Ярошенко, Н. Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория : монография / Н. Н. Ярошенко ; Московский государственный университет культуры и искусств. — Москва : Московский государственный университет культуры и искусств, 2000. — 204 с. — ISBN 5-85652-010-6.

УДК 37.113

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Кокоша Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
eakokosha@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации компетентностного подхода в образовательном процессе учреждений высшего образования, которые готовят педагогические кадры. Представлен авторский опыт формирования профессиональной компетентности будущих учителей путем привлечения их к исследовательской деятельности.
Ключевые слова: будущие учителя, компетентностный подход, профессиональная компетентность, образовательный процесс, педагогическая деятельность.

Введение. Стремительное развитие общества обусловливает повышение требований к образованию. Оно становится важнейшим инструментом в подготовке личности к успешной профессиональной деятельности. Эта тенденция в полной мере касается высших учебных заведений, занимающихся подготовкой будущих учителей. Важнейшей задачей таких организаций является подготовка специалистов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности. Ключевым методологическим инструментом повышения качества подготовки будущих педагогов, по нашему мнению, является компетентностный подход.

Основная часть. Анализ исследований убеждает в том, что в последнее время активизировались научные поиски в области теории и практики подготовки специалистов. Об этом идет речь в трудах П. П. Болотова, М. Е. Бершадского, А. А. Вербицкого, П. И. Третьякова и др. Отдельные аспекты компетентностного подхода изучали И. А.Зимняя, Э. Э. Зеер, Э. Э. Семынюк, А. В. Хуторской и др.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований говорит о том, что компетентностный подход является доминирующим в определении потенциальных направлений успешного развития системы профессиональной подготовки. Однако, проблема реализации компетентностного подхода непосредственно при подготовке будущих учителей имеет определенную степень недоработанности

Учитывая это, **цель исследования** заключается в актуализации проблемы подготовки будущих учителей в условиях компетентного подхода; презентация авторского опыта формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

В настоящее время можно встретить разнообразные мнения о целесообразности внедрения компетентностного подхода в учебно-воспитательный процесс. В частности, М. Е. Бершадский считает, что появление такой категории как «компетентностный подход» является несколько искусственной, направленной на то, чтобы спрятать старые проблемы под новыми одеждами [1]. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Семанюк отмечают несоответствие с самого начала практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, и метапредметной) ориентации педагогической практики [4].Согласно видению П. П. Борисова [3], компетентностный подход в обучении предполагает выделение из содержания образования ключевых компетенций, основанных на знаниях, умениях и навыках, способах творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении. При этом знания, умения и навыки должны рассматриваться как фундамент, на котором формируются способы творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения. Иной взгляд на сущность компетентностного подхода представляет В. А. Болотов. По его мнению, компетентностный подход ставит во главу угла не информированность ученика, а умение решать проблемы [2].

Из всех существующих определений понятия «компетентностный подход» мы разделяем утверждение И. А. Зимней, согласно которому компетентностный подход акцентирует внимание на практико-ориентированности образования, формировании комплексных личностных и социальных качеств, а также на интеграции различных аспектов подготовки обучающегося. [5].

В рамках нашего исследования под компетентностным подходом в подготовке будущих учителей мы понимаем такую организацию учебно-

воспитательного процесса, которая максимально направлена на формирование у них умений решать профессиональные задачи, способности находить необходимую информацию, творческого подхода к будущей профессии.

Личный опыт автора реализации такого подхода в подготовке будущих учителей в институте педагогики ФГБОУ ВО ДонГУ заключается в применении различных форм учебно-воспитательного процесса, а именно: парной, групповой, коллективной, что позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность каждого студента и формировать у них способность действовать в различных ситуациях, которые потенциально могут возникать в процессе их будущей профессиональной деятельности.

Примером может быть проработка студентами реальных кейсов, в процессе которой будущие педагоги взаимодействуют с реальными ситуациями, анализируя их и предлагая интересные решения. Так, нами на практических занятиях по педагогике в группе направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Педагогика и методика начального образования) внедрялся один из интересных и эффективных кейсов по организации и проведению школьного фестиваля культур, где студенты смогли применить свои знания, навыки и креативность, взаимодействуя с реальной ситуацией. Цель мероприятия – создание условий для развития организационных и коммуникативных навыков у будущих педагогов; обогащение их культурного опыта, способствование полноценному взаимодействию со всеми объектами учебно-воспитательного процесса.

В ходе реализации кейса студентам было предложено создать группы, каждая из которых отвечала за определённый аспект фестиваля: кулинария, художественное творчество, образовательные мастер-классы, музыка и танцы. В период подготовки каждая группа функционально изучала различные культуры: традиции, праздники, кухни и искусство разных народов. По результату будущие педагоги ознакомились с реальными вызовами и решениями, связанными с организацией образовательных мероприятий. Все это способствовало формированию более глубокого понимания культурного разнообразия и инклюзии среди студентов.

Такой кейс дает будущим педагогам возможность не только применить свои знания на практике, но и развить важные конструктивные навыки, необходимые в профессии, навыки проектного управления и командной работы.

Также нами была организована исследовательская работа будущих педагогов посредством вовлечения их в работу над учебными проектами. Это особенно важно, поскольку современные студенческие проекты в рамках компетентностного подхода являются эффективными

дидактическими средствами активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно определенных профессиональных и личностных качеств.

В частности, мы предложили студентам подготовить проект «Создание инклюзивной образовательной среды». Для этого были созданы группы. Каждая группа получила задание разработать проект по созданию инклюзивной образовательной среды для условной школы. На протяжении месяца студенты искали интересную информацию, используя учебно-методическую литературу, ресурсы сети Интернет. Еженедельно проводились консультации с преподавателем, во время которых студенты отчитывались о ходе выполнения заданий, разрабатывали план действий на перспективу, получали советы и рекомендации касательно поиска информации, способов презентации результатов работы и т.д.

Результаты работы над проектом были представлены на практическом занятии по педагогике. Цель занятия: создать условия для развития у будущих педагогов навыков проектного управления; ознакомить студентов с принципами инклюзии в образовании; способствовать командной работе и критическому мышлению.

В результате работы над проектом студенты самостоятельно представили и рассмотрели концепцию инклюзивного образования, обсудили его важность и основные принципы. Было дано толкование ключевой терминологии, такой как «индивидуальные образовательные потребности», «доступность», «разнообразие в обучении». Проводилось обсуждение, в ходе которого студенты активно делились своими мыслями о том, что такое инклюзия и как она может быть реализована в школьной практике.

Каждая группа путем коллективного обсуждения идей и решений, генерации новых идей, поиска креативных решений, проработки дизайна или функционала обозначенной проблемы, представила разработанную концепцию инклюзивного пространства в классе или школе. Важно отметить, что студентами во время презентации проектов рассматривались различные аспекты: архитектурные решения, адаптированные учебные материалы, сотрудничество с родителями и местным сообществом, возможность вовлечения специалистов (психологов, логопедов).

Безусловно, работа студентов над подобными проектами очень полезна и максимально способствует формированию профессиональной компетентности будущих педагогов. Такой формат занятия помогает будущим педагогам не только ознакомиться с теорией, но и применить её на практике, что является ключевым аспектом проектного обучения.

Заключение. Таким образом, необходимость решения приоритетной задачи качественной подготовки будущих педагогов актуализирует идеологию компетентностного подхода. Наш же опыт реализации компетентностного подхода в процессе подготовки педагогов

свидетельствует о том, что организация исследовательской деятельности способствует формированию у них способностей решать профессиональные задачи, усиливает практическую ориентированность образования, подчеркивает роль опыта, выдвигает на первый план не только информированность, но и умение решать жизненные и профессиональные проблемы.

Список литературы

1. Бершадский М. Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136-143.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Борисов П. П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–61.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
5. Зимняя И.А Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. - Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. - 38 с.

УДК 371

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Костюренко Альбина Ивановна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
kostyurenkoa@yandex.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионально-личностного развития учителя в условиях инновационной образовательной среды. Актуальность обусловлена современными вызовами цифровизации и требованиями к качеству педагогических кадров. В статье раскрыт ряд существенных противоречий (между социальным запросом и уровнем научной разработанности, между потребностью в непрерывном развитии и отсутствием эффективных моделей и др.), актуализирующих необходимость поиска новых подходов. В работе проанализированы существующие научные направления (педагогическая инноватика, квалитология образования) и понятия в контексте инновационной среды.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, инновационная образовательная среда, субъект инновационной деятельности, интегративный потенциал личности, модель развития учителя.

Введение. Динамичные изменения в социокультурной сфере и вызовы, с которыми сталкивается российское образование, формируют новые требования к уровню профессиональной и личностной подготовки педагогических кадров. Ключевыми факторами, определяющими эти требования, выступают: технологическая модернизация экономики, внедрение науко- и интеллектоёмких технологий, цифровая трансформация общества, а также глобальная конкуренция за качество человеческих ресурсов.

В указе Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» особо подчёркивается важность реализации потенциала каждого человека, развития его талантов и воспитания социально ответственной и патриотичной личности. Реализация этой стратегической цели напрямую зависит от уровня подготовки педагогов — их готовности к непрерывному профессиональному росту и осознания собственной социальной миссии.

Современные подходы к повышению профессионализма педагогических работников опираются на глубокое теоретическое осмысление их деятельности. Этот процесс осуществляется на междисциплинарном уровне и интегрирует концепции и принципы таких научных направлений, как андрагогика, акмеология, образовательная креатология, профессиональная педагогика, психология, профессиология, социология и экономика труда, менеджмент персонала и другие дисциплины.

Основная часть. В соответствии с пунктом 3 статьи 20 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инновационная деятельность призвана обеспечивать совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового и материально-технического компонентов системы образования. Такая деятельность осуществляется посредством реализации инновационных проектов и программ, участниками которых выступают: организации, осуществляющие образовательную деятельность; иные организации, действующие в сфере образования; объединения указанных организаций.

В современных исследованиях профессионализма педагога в условиях инновационной образовательной среды наблюдается отчётливый сдвиг фокуса на личностные характеристики учителя [1]. Данный тренд обусловлен рядом существенных факторов:

- *Возрастающая социальная значимость педагогической профессии:* профессиональные убеждения и ценностные ориентации педагога выступают ключевыми детерминантами формирования не только гражданской позиции и мировоззренческих установок обучающихся, но и

так называемых навыков будущего — сквозных компетенций, востребованных в современном обществе.

- *Нормативный пробел в профессиональном стандарте педагога:* документ не содержит описания личностных характеристик и соответствующих требований к представителям профессии.
- *Ориентация федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования на личностные результаты:* наряду с предметными и метапредметными результатами стандарты фиксируют обширный блок личностных достижений, формирование которых напрямую зависит от личностных качеств педагога.
- *Развитие междисциплинарной научной парадигмы:* современные исследовательские подходы позволяют комплексно изучать и оценивать такие сложные феномены, как профессионально-личностные качества учителя, интегрируя достижения психологии, педагогики, социологии и других наук.

Профессионально личностное развитие педагога представляет собой динамический и целенаправленный процесс качественных преобразований личности, способствующий углублению субъектного и рефлексивного опыта профессиональной деятельности и открывающий новые возможности для самореализации.

Ключевым условием реализации субъектности учителя выступает формирование: осознанности и рефлексивности; целостного представления о себе как профессионале; готовности к разрешению противоречий педагогической деятельности (как формальных, так и сущностных); открытости к новым ценностным и содержательным установкам.

В контексте освоения педагогических инноваций центральное место занимает понятие потенциала личности как ресурсной системы. При создании специальных условий этот потенциал трансформирует профессиональную деятельность на содержательном уровне, что приводит к переосмыслению целей и методов педагогической работы; постановке новых профессиональных задач; повышению личностной и профессиональной отдачи.

Таким образом, профессионально личностное развитие в инновационной среде требует:

- Формирования субъектной позиции педагога.
- Создания условий, активизирующих эту субъектность в контексте инноваций.
- Последовательного погружения в инновационную деятельность по схеме: знакомство → овладение → исследование и самореализация → предъявление нового результата («было – стало»).

Конечная цель данных процессов — повышение качества образовательной деятельности.

Вопросы профессионально личностного развития педагога, включая

его подготовку к инновационной деятельности, имеют длительную историю научного осмысления. В частности, вопросы формирования компетенций педагога в инновационной деятельности раскрываются в работах, посвящённых практикам профессионального сообщества и групповой работы педагогов [2].

Исследования в этой области охватывают несколько ключевых направлений:

1. Готовность учителя к профессиональной деятельности. Этот аспект подробно изучен в трудах К. П. Дурай-Новаковой, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Ю. И. Турчанинова и других учёных.
2. Инновации как механизм развития образования. Проблематику внедрения инноваций в образовательную систему анализировали И. Г. Богуславская, Т. К. Клименко, С. В. Наумов, А. М. Новиков, Т. Г. Новикова и др.
3. Теоретические основы педагогической инноватики. Базовые положения этой области разработаны В. А. Ясвиным, О. Г. Хомерики, А. В. Хуторским, Н. Р. Юсуфбековой и другими исследователями.
4. Подготовка педагога к инновационной деятельности. Вопросы формирования соответствующих компетенций у учителей освещены в работах К. Ангеловски, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина и др.
5. Анализ педагогических инноваций. Различные аспекты инновационных явлений в образовании исследовали Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, В. С. Лазарев, В. Я. Ляудис.

Таким образом, научное сообщество сформировало многогранный подход к изучению профессионально личностного развития учителя в условиях инновационных изменений в образовании.

Проведённый анализ исследований выявил ряд существенных противоречий в сфере профессионально-личностного развития педагога в условиях инновационной образовательной среды:

- Противоречие между социальным запросом и уровнем научной разработанности проблемы. Современное общество требует от педагога не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и креативности, готовности внедрять инновации в педагогическую практику. Однако процесс становления педагога как субъекта инновационной деятельности остаётся недостаточно изученным.
- Противоречие между осознанием необходимости активной позиции и психологической неготовностью. Несмотря на понимание важности формирования активной личностной и профессиональной позиции при освоении инноваций, многие педагоги ориентированы на традиционные формы работы, что тормозит внедрение новшеств.
- Противоречие между потребностью в непрерывном развитии и отсутствием эффективных моделей. Существует острая необходимость в

обеспечении непрерывного профессионально-личностного роста учителей, участвующих в инновационных процессах, однако на уровне образовательных организаций отсутствуют действенные модели такого развития.

- Противоречие между акцентом на профессиональную подготовку и востребованностью личностных качеств. В программах развития педагогов упор делается преимущественно на профессиональные компетенции, тогда как для качественного решения образовательных и воспитательных задач, достижения целей инновационной деятельности критически важны личностные характеристики учителя.
- Противоречие между сложностью задач и традиционными средствами их решения. Задачи профессионально-личностного развития в инновационной среде отличаются высокой сложностью, но для их реализации зачастую применяются традиционные педагогические средства и технологии, не отвечающие современным вызовам.

Эти противоречия подчёркивают актуальность поиска новых подходов к профессионально-личностному развитию педагогов в условиях образовательных инноваций.

Современный социальный заказ к системе школьного образования характеризуется комплексным подходом: он охватывает не только аспекты интеллектуального и физического развития учащихся, но и трансформацию ценностно мотивационной и мировоззренческой сфер личности педагога, которая обусловлена динамикой социальной среды. Данная ситуация актуализирует необходимость пересмотра традиционных парадигм относительно роли учителя в образовательном процессе, моделей его профессиональной подготовки и траекторий развития, а также стратегий реагирования на инновационные вызовы и проявления нестабильности.

В сложившихся условиях приоритетное значение приобретает исследование профессиональных компетенций и личностных качеств педагога в контексте инновационной образовательной среды. Под инновационным учителем понимается специалист, обладающий фундаментальными системными знаниями в предметной области; способностью реализовывать метапредметный подход в педагогической практике; навыками применения современных цифровых инструментов в образовательном процессе; опытом проектирования и реализации образовательных проектов.

Для целей оценки, аттестации педагогов и эффективного управления педагогическим коллективом целесообразно использовать понятие «профессионально-педагогическое качество» (по И. А. Колесниковой) — интегральную характеристику, отражающую сущностные особенности педагогической профессии.

В рамках квалитологии данное понятие раскрывается через ряд

взаимосвязанных аспектов:

1. Потенциальное качество — совокупность профессионально важных компетенций и личностных качеств, уровень проявления которых варьируется на разных этапах педагогической деятельности (например, у начинающего и опытного педагога).
2. Актуальное (реализуемое) качество — характеристики педагога, актуализируемые в процессе выполнения профессиональных функций.
3. Динамическое качество — изменения профессиональных качеств на различных этапах карьеры, обусловленные физиологическими, психическими и соматическими особенностями человека (педагог на старте профессионального пути, учитель стажёр, педагог на этапе завершения карьеры).
4. Развивающееся качество — совершенствование характеристик и потенциала педагога посредством участия в методической работе, дополнительном профессиональном образовании и неформальном обучении.
5. «Отражённое» качество — влияние педагогической деятельности на обучающихся: формирование у учеников и выпускников навыков, функциональной грамотности, компетенций и ценностных установок.
6. Востребованное качество — значимость личностных свойств педагога для различных субъектов образовательных отношений: общества, государства, родителей, обучающихся, администрации школы и иных заинтересованных сторон.

Для характеристики учителя как субъекта инновационной деятельности введено понятие «профессионально-педагогическое качество учителя в инновационной образовательной среде». Оно соотносится со смысловыми характеристиками компонентов интегративного потенциала личности.

Опираясь на исследования М. С. Когана, Л. А. Зеленова, О. Л. Краевой и других учёных, можно выделить в структуре личностного потенциала человека некий инвариант — ядро, формирующее стержень личности. Несмотря на различия в трактовках сущности, структуры и условий развития личностного потенциала (которые наблюдаются у разных авторов как на понятийном, так и на деятельностно-сущностном уровне), его можно определить через три ключевых аспекта: интегральная характеристика уровня личностной зрелости; аксиологический потенциал; показатель динамики личностного развития.

В рамках изучения профессионально личностного развития учителя в условиях инновационного образования выделены четыре базовых компонента, связанных с активизацией интегративного потенциала личности:

1. Аксиологический — система ценностей и ценностных ориентаций педагога.
2. Гносеологический — уровень профессиональных знаний и когнитивных способностей.
3. Креативный — способность к творчеству, инновационному мышлению и генерации идей.
4. Коммуникативный — навыки взаимодействия, сотрудничества и педагогической коммуникации [3].

Соотнесение развития этих компонентов с элементами профессионально педагогического качества учителя позволяет представить профессионально личностное развитие педагога как комплексную модель, включающую: ценностно-целевые установки; нормативно-документационные основания; организационные структуры; процессуальные механизмы и технологии; этапы профессионально-личностного развития; комплекс организационно-педагогических условий интеграции профессиональных и личностных характеристик в ходе инновационной деятельности; педагогические средства развития; рефлексивно-оценочный компонент.

Эта модель даёт возможность системно подходить к проектированию программ повышения квалификации и сопровождения педагогов в инновационной среде (Рис.1).

Как выстроить развитие современного учителя, который сам является генератором инноваций? Для этого мы опираемся на целостную модель, состоящую из пяти ключевых блоков: ценностно-целевых установок; нормативно-документационных оснований; организационных структур; процессуальных механизмов и технологий; рефлексивно-оценочного компонента.



Рисунок 1 – Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности

Ценностно-целевые установки модели базируются на следующих ключевых принципах: признание самоценности и приоритета личности обучающегося; понимание качества образования как фундаментальной ценности и необходимого условия прогресса общества; восприятие инноваций как важнейшего ресурса непрерывного профессионального самосовершенствования и модернизации системы образования.

Нормативно-документационная база модели формируется на основе многоуровневой системы правовых и методических документов, регламентирующих современное школьное образование.

Организационная структура представляет собой комплексную систему, объединяющую: линейные и функциональные элементы; формальные и неформальные объединения; постоянные и временные профессиональные сообщества. При этом эффективность таких структур существенно возрастает при внедрении практик группового и коллективного сотрудничества, подтверждённых в ряде прикладных исследований [4].

Процессуальный блок включает полный набор технологий, действий и операций, необходимых для практической реализации поставленных целей. В том числе сюда относятся и современные форматы командной работы, в том числе реализуемые в дистанционном режиме [6].

Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию обратной связи. Его ключевая задача — сбор объективной, своевременной и полной информации о ходе и итогах развития педагога. Кроме того, этот компонент позволяет гибко адаптировать технологии развития под разные группы учителей (с учётом их возраста, стажа работы и предметной специализации), тем самым повышая эффективность процесса. Важным аспектом здесь выступает оптимизация взаимодействия участников образовательного процесса, в том числе преподавателя и слушателя в рамках программ повышения квалификации [5].

Заключение. Инновационная экосистема образования представляет собой целостный социально-культурно-образовательный феномен. Её главная задача — сформировать мультисредовое образовательное пространство, которое позволит педагогам и учащимся проявлять свою индивидуальность и раскрывать личностный потенциал. Центральной же фигурой данной экосистемы является учитель.

Ключевым фактором усиления профессионально-личностного развития педагога выступает организация обучения в формате корпоративного обучения и взаимообучения. Именно эти условия признаны наиболее эффективными для активизации интегрального потенциала личности учителя.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя / К. Ангеловски ; пер. смакед. В. П. Диденко. — Москва : Просвещение, 1991. — 156 с.
2. Безниско, Е. Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. Д. Безниско. – Ростов-на-Дону, 2007. – 171 с. – Текст : непосредственный.
3. Бойко, Г. В. Взаимодействие действующих и будущих педагогов как ресурс профессионального роста / Г. В. Бойко, О. А. Алексеева // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (Армавир, 17 апреля 2026 г.) / науч. ред. Л. А. Ястребова. – 2026. – Чебоксары : ИД «Среда», 2026. – С. 353–356. – Текст : непосредственный.
4. Герьянская, Н. О. Групповое взаимодействие и коллективное сотрудничество в процессе повышения квалификации учителей / Н. О. Герьянская // Экологическая культура, здоровый и безопасный образ жизни: новый уровень решений : сборник материалов первой Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск : Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2014. – Текст : непосредственный.
5. Малафий А. С. Пути оптимизации взаимодействия преподавателя и слушателя в процессе повышения его профессиональной квалификации / А. С. Малафий, Р. Е. Борисов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 28-32. – Текст : непосредственный.
6. Приказчикова О. С. Из опыта организации командной работы преподавателей в дистанционном формате / О. С. Приказчикова, Е. К. Гитман // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 12(328). – С. 57-59. – Текст : непосредственный.

УДК 378.14

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Лондаренко Снежана Юрьевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
s_londarenko2023@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность совершенствования подготовки педагогов-дефектологов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в связи с ростом числа таких детей в образовательной среде. Анализируются ключевые профессиональные дефициты будущих специалистов, обусловленные отставанием учебных программ от современных доказательных практик, недостаточной

практической подготовкой и высокой эмоциональной нагрузкой. Выделены четыре базовых направления подготовки. Предлагается модель подготовки, включающая специализированные модули, междисциплинарное обучение с участием практиков и носителей опыта, раннюю непрерывную практику в ресурсных центрах, применение видеоанализа, супервизию. Обосновывается необходимость формирования у дефектологов компетенций диагноста, поведенческого аналитика, коммуникативного терапевта и наставника, способного выстраивать индивидуальный маршрут развития ребенка с РАС на основе научно-доказательных методов и уважения к его личности.
Ключевые слова: коммуникативная компетентность, модель, подготовка специалистов, практическая деятельность, расстройства аутистического спектра, учителя-дефектологи.

Введение. В условиях увеличения количества детей с нарушениями в развитии возникает необходимость подготовки для образовательных учреждений специальных кадров – педагогов-дефектологов, способных оказать своевременную коррекционно-педагогическую и социально-психологическую помощь детям с расстройством аутистического спектра (РАС).

Дети с расстройством аутистического спектра имеют ярко выраженные особенности в развитии речи, социальных навыков и поведения, что требует от педагогов высоких профессиональных компетенций для построения эффективного взаимодействия [3].

Проблемы обучения и социализации детей с РАС активно изучаются на протяжении последних десятилетий. Значительный вклад в понимание специфики расстройств аутистического спектра внесли Т.Н. Домашенко, Е.А. Земцова, а также зарубежные авторы, такие как С. Барон-Коэн и Л. Кесслер. Эти работы акцентируют внимание на важности индивидуального подхода, роли невербальной коммуникации и создании безопасной образовательной среды [2].

Однако, вопросы, связанные с подготовкой педагогов-дефектологов для работы с данной категорией детей, остаются недостаточно изученными. Практика показывает, что существующая система подготовки педагогов в России недостаточно ориентирована на развитие специфических коммуникативных навыков, необходимых для работы с данной категорией детей. Большинство исследований сосредоточено на общих аспектах инклюзивного образования, не уделяя должного внимания специфике формирования коммуникативной компетентности учителей-дефектологов.

Основная часть. Нами выявлены ключевые направления, которые должны составлять основу подготовки будущих учителей-дефектологов к работе с детьми с РАС [1]. Именно:

- формирование системных теоретических знаний. Студенты должны глубоко понимать природу РАС, знать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с РАС, изучить современные представления о спектре, его гетерогенности (низкофункциональный и высокофункциональный аутизм, синдром Аспергера), причины и

механизмы развития РАС (биологические, генетические, нейрологические основы), структуру дефекта при РАС - понимать классическую "триаду нарушений": социальное взаимодействие, коммуникация, ограниченные и повторяющиеся интересы. Также студент-дефектолог должен изучить современные подходы, такие как, теория нарушенного исполнительного функционирования, теория центрального согласования. Иметь четкие представления о сопутствующих трудностях у детей с аутизмом, а именно о их сенсорных особенностях: гипочувствительность и гиперчувствительность, о моторных нарушениях, проблемах с питанием и сном, о тревожности и особенностях поведения;

- развитие практических профессиональных умений и навыков. В данном направлении подразумевается, что теория должна быть неразрывно связана с практикой, где происходят навыки наблюдения за ребенком в естественной среде и владение инструментами скрининга и диагностики, такими как ADOS, ADI-R на ознакомительном уровне, шкалы VB-MAPP, AFLS, PEP для оценки навыков и построения программы. Будущих коррекционных педагогов учат проводить функциональный анализ поведения для выявления причин нежелательного поведения;

- технологии и методы коррекционно-развивающей работы. В данный аспект входит прикладной анализ поведения (ABA), включающий в себя базовые принципы, методы формирования новых навыков (дискретная пробная тренировка, обучение отдельными блоками) и коррекции поведения, умение владеть альтернативной и дополнительной коммуникациями (АДК), которые заключается в навыках обучению использованию PECS, жестов, коммуникативных устройств и приложений. Студент должен знать о сенсорной интеграции и саморегуляции, изучая методы работы с сенсорными особенностями, создавая "сенсорную диету". Понимать и включать в работу социальные истории и визуальную поддержку, где будет применяться создание и использование расписаний, чек-листов, карточек-подсказок, также знать о технологиях развития речевых и языковых навыков с учетом особенностей обработки информации при РАС. Будущие дефектологи должны понимать ключевую роль в коррекционной работе с детьми с аутизмом игровой терапии и методах развития совместного внимания, принципы организации образовательной среды (создание структурированной, предсказуемой и безопасной среды). Уметь адаптировать учебные материалы и задания, технологии тьюторского сопровождения;

- воспитание необходимых личностных качеств и профессиональной позиции. Научиться эмпатии и принятию (понимание мира с точки зрения человека с РАС, отказ от стереотипов и стигматизации), гибкости и креативности, характеризующаяся способностью быстро менять стратегии, если выбранная стратегия не работает и уметь находить нестандартные решения. Уметь анализировать свою работу, управлять своими эмоциями

в сложных ситуациях, т.е. освоить рефлексию и обладать самоконтролем. Научить студента управлять командной работой и партнерскому взаимодействию с родителями (понимание роли дефектолога как части команды специалистов: психолог, логопед, невролог и важности тесного сотрудничества с семьей ребенка).

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что на практике должна быть выведена модель современной подготовки, которая будет ориентировать будущих дефектологов на формирование коммуникативных навыков при работе с детьми с аутистическим спектром.

Модель будет включать интеграцию в учебный план: создание отдельного профиля или магистерской программы "Аутизм. Комплексное сопровождение", либо введение обязательных специализированных модулей в существующие программы по дефектологии.

В подготовку, ориентирующую на взаимодействие с детьми с данной категорией, нужно включить междисциплинарный подход: привлечение к преподаванию не только педагогов, но и практикующих дефектологов, психологов, BCBA-терапевтов, врачей-психиатров и людей с РАС и их родителей.

Также, мы считаем, что обязательным должен быть включен в модель ранний и постоянный выход в практику: практика должна начинаться с первых курсов и проходить на базе инклюзивных и коррекционных школ, ресурсных центров, центров абилитации, где есть дети с РАС.

Применение данной модели предполагает использование современных технологий: видеоанализ случаев, разбор реальных кейсов, симуляции, онлайн-курсы с участием ведущих специалистов, а также супервизорскую поддержку, т.е. наличие системы супервизии, когда опытный наставник помогает студенту-практиканту анализировать сложные ситуации.

На этапе исследования формирования коммуникативной компетентности у студентов-дефектологов нами выявлены проблемы в подготовке будущих специалистов:

- учебные программы часто отстают от современных исследований и доказательных практик;

- дефицит квалифицированных преподавателей, которые сами имеют глубокий практический опыт работы с РАС;

- недостаточная практическая база, где не все вузы имеют договоренности с учреждениями, где используют передовые методы (например, ABA-центрами;

- высокая эмоциональная нагрузка - важно готовить студентов не только профессионально, но и психологически, обучая их техникам профилактики эмоционального выгорания.

Заключение. Таким образом, подготовка учителя-дефектолога для

работы с детьми с РАС – это не просто передача знаний о «нарушении», а формирование специалиста-универсала: диагноста, методиста, поведенческого аналитика, коммуникативного терапевта и наставника. Такой специалист должен уметь выстраивать индивидуальный маршрут для каждого ребенка, основанный на уважении к его личности и использовании научно-доказательных методов, чтобы помочь ему раскрыть свой потенциал и успешно адаптироваться в обществе.

Список литературы

1. Исаева Т.Н. Формирование профессиональной культуры дефектолога в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. / Т.Н. Исаева // Аутизм и нарушения развития, 2023 – 21(3), С. 62–69.
2. Назаренко Т.Ю. Роль невербальной коммуникации в учебном процессе транспортного вуза / Т.Ю. Назаренко. // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. – № 1. – С. 70–77.
3. Чаварска К. Расстройства аутистического спектра в первые годы жизни : исследования, оценка и лечение / Катаржина Чаварска, Фред Р. Волкмар . // перевод с английского А. Комаринец. - Москва : Городец, 2022 - 570.

УДК 378.1

РЕФОРМЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ КАК ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Маркова Екатерина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
88rapoport88@mail.ru

Аннотация. В данном исследовании раскрывается проблема реформ в высшем образовании на современном этапе. Проанализированы особенности программ базового высшего образования и специализированного высшего образования в условиях реформирования отечественной системы образования. Определено, что рассматриваемые программы имеют свои особенности выбор способа обучения должен зависеть от целей и планов на будущее самого обучающегося. Установлено, что новые программы обучения позволят более гибко организовывать учебный процесс с учетом специфики конкретной профессии. Также было рассмотрено понятие «бесшовное образование» и определены принципы для его реализации.

Ключевые слова: высшее образование, базовое высшее образование, специализированное высшее образование, бесшовное образование.

Введение. На сегодняшний день современное общество требует высококвалифицированных специалистов, имеющих разносторонние наклонности, способных быстро и качественно решать профессиональные задачи. Важным шагом в решении этой проблемы является введение новой

системы высшего образования в России и уход от Болонской системы образования, которая показала свою неэффективность.

С 2022 года в системе высшего образования России происходят важные изменения переход от бакалавриата и магистратуры к базовому высшему образованию и специализированному высшему образованию.

Проблемой данного исследования занимались такие ученые как: А. С. Бугров, И. И. Берсенев, М. А. Эскиндаров, Е. А. Каменева, Е.В. Харченко О.С. Мирошниченко, Г.Р. Стрекалова и др. [1-4].

Целью данного исследования является провести теоретический обзор реформ в высшем образовании России на современном этапе.

Основная часть. В сентябре 2003 года представители Министерства образования Российской Федерации посетили Германию с целью участия в конференции в рамках Болонского процесса и подписания соглашения об интеграции Болонского процесса в российскую образовательную среду. Болонская система включала важнейший элемент – двухуровневую систему образования бакалавриат и магистратуру. Такое преимущество давало быстро обучить будущего специалиста базовому набору профессиональных компетенций, для осуществления профессиональной деятельности. Магистратура была нацелена на узкоспециализированную деятельность с уклоном в научно-исследовательскую и педагогическую деятельность в вузе.

Однако магистерские программы стали массовым способом получения второго, третьего, четвертого высшего образования, так как независимо от ранее полученной специальности выпускник бакалавриата мог поступить на любую другую специальность. Разумеется, что человек не имеющий базового профильного образования, за 2 года обучения в магистратуре не мог получить другое образование в полном объеме [2]. Также необходимо отметить, что сильно увеличилась конкуренция между вузами, так как Болонская система предполагает мобильность студента из вуза в вуз, а также из-за взаимного признания стран участниц Болонской системы образования обеспечило трансграничной мобильности высококвалифицированных специалистов из России за границу.

Таким образом, в ходе реализации Болонского процесса в 2022 году на расширенном заседании Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре было принято решение о необходимости полного реформирования высшего образования в России, но с ориентированием на Болонские соглашения. Поэтому было принято решение о сохранении двухуровневой системы образования: вместо бакалавриата будет базовое высшее образование, а вместо магистратуры будет специализированное высшее образование.

Итак, базовое высшее образование – это основное высшее образование, которое направлено на получение фундаментальных знаний и подготовке к практической профессиональной деятельности специалиста.

Программы данного образования ориентированы на фундаментальность и практическую деятельность, то есть в данных программах большее количество часов уделяется на практику, стажировки и проектную деятельность, что выпускнику позволит быстро адаптироваться к профессиональным задачам в реальности. Срок обучения по данной программе предполагает от 4 лет до 6 лет в зависимости от сложности специальности и на усмотрение высшего образовательного учреждения. Особенностями данного образования являются:

- выпускники вуза получают диплом о конкретной специализации (например: «учитель начальных классов», «психолог», «юрист» и т.д.);
- студенты сразу с первого курса погружаются в специальность;
- образовательные программы разрабатываются с работодателями, учитывая современные потребности общества;
- программы имеют вариативную продолжительность, чтобы студент мог выбрать карьерный трек и соответствующий ему объём обучения [5, 6].

Следующая ступень после базового высшего образования – специализированное высшее образование, программа которого разработана как замена магистратуре, ординатуре и ассистентуре-стажировке. Предполагается, что реализация данной программы будет осуществляться не во всех вузах. Программа специализированного высшего образования направлена на углубленную подготовку специалистов. Например, если выпускник с дипломом базового высшего образования «Специальное (дефектологическое) образование» может продолжить обучение по программе «Логопедия». Срок обучения по данным программам, могут варьироваться от 1 до 3 лет, но это на усмотрение вуза [5, 6].

В мае 2023 года Президентом Российской Федерации был пописан Указ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» в целях содействия совершенствованию системы высшего образования и подготовки высококвалифицированных кадров [4]. Данный указ предполагает сочетание всего лучшего, что было в советском образовании и в опыте последних десятилетий. С 2023 учебного года запущен пилотный проект, который направлен на изменение уровней профессионального образования. В данном пилотном проекте приняли участие такие вузы:

1. Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ);
2. Московский городской педагогический университет (МГПУ);
3. Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (МГТУ);
4. Московский физико-технический институт (МФТИ) [4].

На сегодняшний день система базового высшего образования проходит в шести российских вузах. С 2026 года планируется присоединить к данной системе образования ещё 11 вузов, а с 2028 года

планируется переход всех российских вузов. Как отметил заместитель Председателя Правительства РФ Д.Н. Чернышенко: «Переход на данную систему в вузах страны будет осуществлен постепенно».

Принимая во внимание вышесказанное новая модель высшего образования призвана усилить связь теории с практикой и сделать образовательные программы белее гибкими и ориентированными на рынок труда. Это соответствует принципам бесшовного образования. Бесшовное образование – это подход к организации образовательного процесса, при котором смена уровня образования проходит плавно и преемственно, чтобы обучаемый обладал достаточно высоким уровнем знаний, навыков и профессиональными компетенциями, позволяющими ему успешно адаптироваться к новым условиям в образовательном процессе с минимальным стрессом для обучаемого и временем на адаптацию. Бесшовное образование подразумевает, что должна быть связь между всеми ступенями образовательного процесса: дошкольное образование-школа/колледж-вуз-повышения квалификации [3].

В контексте высшего образования необходимо выделить основные принципы для реализации бесшовного образования:

1. Преемственность образовательных программ. Программы образовательных уровней вуза должны логически продолжать друг друга, исключая пробелы в знаниях и разрывы в требованиях;
2. Согласование подходов к обучению. Важно, чтобы при смене уровня образования не менялось социальное окружение, формы занятий, сложность материала, объём самостоятельной работы и уровень ответственности;
3. Взаимодействие с работодателями. Индустриальные партнёры участвуют в разработке образовательных программ, предоставляют кейсы, организуют практику, дают темы для проектных работ и сопровождают студентов на разных этапах обучения;
4. Развитие сквозных компетенций (soft-skills). Помимо академических знаний, акцент делается на цифровой грамотности, критическом мышлении, умении взаимодействовать в коллективе, совершать осознанный выбор;
5. Практико-ориентированность. Обучение должно быть связано с реальными задачами отрасли, включать лабораторные работы, стажировки, участие в отраслевых конкурсах, чемпионатах и олимпиадах;
6. Непрерывное образование. Непрерывность образования проявляется в такой организации образования, когда за время обучения в вузе у студента формируется внутренняя мотивация к постоянному саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни [1].

Бесшовное образование – это не просто новая модель, а жизнеспособная модель образования, способная обеспечить качественную подготовку высокоадаптивных, конкуретноспособных специалистов на

рынке труда. Тенденция к дальнейшему распространению и совершенствованию этой модели будет определять качество кадрового резерва страны и динамику её профессионального развития в ближайшие годы.

Заключение. Таким образом, базовое высшее образование и специализированное высшее образование создают чёткую двухуровневую структуру высшего образования, где первый уровень даёт основу для работы, а второй – для профессионального роста и развития. Переход на специализированное высшее образование доброволен и нужен тем, кто стремится к углублению компетенций или планирует научную деятельность. Реформа направлена на то, чтобы сделать образование более практико-ориентированным и гибким, позволяя студентам самостоятельно выстраивать карьерную траекторию, а концепция бесшовного образования задаёт вектор на то, чтобы эта структура работала как единый, непрерывный процесс подготовки кадров, минимизирующий трудности адаптации при смене уровней обучения.

Список литературы

1. Бугров, А.С. Бесшовное образование в России: возможности и ограничения в условиях транспрофессионализации / А.С. Бугров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2026. – Т. 14. – № 1. – С. 41-52.
2. Приходченко, Е.И. Внедрение единой системы высшего профессионального образования: экскурс в историю [Электронный ресурс] / Е.И. Приходченко, Е.А. Маркова // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке: Материалы международной конференции, посвященной 100-летию Луганского национального университета им. Т.Г. Шевченко. – Луганск: Книта, 2020 – С. 69-74.
3. Стрекалова, Г.Р. «Бесшовное» обучение в повышении качества образования / Г.Р. Стрекалова // Управление устойчивым развитием. – 2021. – № 1(32). – С. 103-108.
4. Указ Президента РФ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» от 12 мая 2023 г. № 343 (с изменениями и дополнениями). – Текст: электронный // Указ Президента РФ. – URL: https://base.garant.ru/406868794/
5. Харченко, Е.В. Архитектура национальной системы высшего образования: проблемы, задачи и новые возможности экономического образования / Е.В. Харченко, О.С. Мирошниченко// Научные труды Вольного экономического общества России. – 2023. – Т. 242. – № 4. – С. 356-369.
6. Эскиндаров, М.А. К вопросу о формировании новой национальной системы высшего образования / М.А. Эскиндаров, Е.А. Каменева// Научные труды Вольного экономического общества России. – 2023. – Т. 242. – № 4. – С. 346-355.

УДК 376.112.4

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ДЕФЕКТОЛОГ»: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Милентий Алина Олеговна, Ручица Татьяна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
verbiczkaya.alinochka@mail.ru, t.ruchitsadonnu@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлено аналитическое исследование теоретических основ компетентностного подхода в профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог». Путем сопоставления содержания профессионального стандарта с актуальными научными публикациями по компетентностному подходу в образовании и исследованиями в сфере дефектологии установлено полное соответствие профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» принципам компетентностного подхода.
Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», компетентностный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Введение. Начало 21 века сопровождается активным реформированием всей отечественной образовательной системы, в том числе и коррекционной. Современное высшее образование ориентировано на подготовку компетентного, квалифицированного и востребованного на рынке труда специалиста, способного самостоятельно и творчески решать инновационные профессиональные задачи в сфере коррекционного образования.

Таким образом, утвержденный приказом Минтруда России от 13.03.2023 № 136н Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» имеет высокую значимость для системы образования и социальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Его своевременность обусловлена развитием инклюзивного образования, увеличением числа обучающихся с особыми образовательными потребностями и необходимостью повышения качества коррекционно-педагогической помощи.

Многочисленные современные исследования и нормативные акты определяют компетентностный подход как методологическую основу современного образования, в том числе высшего профессионального образования [8]. Однако при внимательном изучении текста профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» обнаруживается отсутствие прямых упоминаний таких ключевых понятий, как «компетентностный подход», «компетенция» и «компетентность».

Введение профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» влияет на подготовку будущих специалистов в высших учебных

заведениях. В соответствии со стандартом разрабатываются профессиональные компетенции педагога-дефектолога (логопеда), описанные в основной профессиональной образовательной программе. В образовательные программы были внесены соответствующие изменения, чтобы студенты получали актуальные знания и навыки, соответствующие современным требованиям.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что, несмотря на отсутствие явных формулировок, стандарт представляет собой целостную систему, направленную на реализацию принципов компетентностного подхода в профессиональной деятельности педагога-дефектолога (логопеда).

Цель: проанализировать структуру компонентов и содержательные аспекты профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» и выявить его соответствие принципам компетентностного подхода.

Основная часть. Анализ научных источников свидетельствует о том, что становление и развитие компетентностного подхода в России происходит в контексте общемировых тенденций.

Фундаментальные основы компетентностного подхода в отечественном образовании были заложены в работах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.А. Болотова, которые трактовали компетенции как интегративное качество личности, обеспечивающее готовность к решению профессиональных задач в вариативных условиях.

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что компетентностный подход является одним из ключевых концептуальных положений обновления содержания образования. Он отмечает, что суть этого подхода заключается в формировании образовательного содержания «от результата» («стандарт на выходе»). Целью данного подхода, по мнению ученого, является обеспечение высокого качества образования [5].

Компетентностный подход основывается на ключевых понятиях «компетенция» и «компетентность». Эти термины тесно связаны, но имеют различия в трактовке.

Согласно И.А. Зимней, в контексте образовательной компетенции представляют собой «внутренние, потенциальные новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действия, системы ценностей, которые впоследствии проявляются в компетентностях человека» [6,7].

Компетентностный подход занимает всё более значимое место в современном образовании, но при этом исследователи О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской отмечают, что владение комплексом знаний, умений и навыков квалифицированным специалистом на сегодняшний день является недостаточным для осуществления им профессиональной деятельности. Особое значение отводится владению специалистом компетенциями, необходимыми ему в предстоящей профессиональной деятельности [9, 12].

В настоящее время актуальной проблемой является

компетентностный подход, ориентированный на формирование профессионального и эффективного взаимодействия с детьми, имеющими речевые нарушения, а также способности успешно действовать в различных проблемных ситуациях.

Профессиональную деятельность педагогов-дефектологов рассматривали ученые А.А. Дмитриев, Н.С. Лавская, Е.Т. Логинова, Л.В. Ларионова, Е.М. Назарова, А.Ю. Прокопенко и др. Современные исследователи компетентностного подхода в коррекционном образовании изучают его применение для формирования ключевых компетенций у детей с ОВЗ, разработки новых образовательных технологий и методик, а также для повышения качества социализации и адаптации таких обучающихся.

Ю.Н. Боровик, продолжая исследования А.А. Вербицкого, считает, что в обучении необходимо выстраивать логическую цепочку: узнавание – освоение – усвоение – применение. Эта цепочка, в рамках современной образовательной парадигмы и контекстного обучения, позволит успешно решать задачи освоения образовательных технологий [2, 3, 4].

Таким образом, компетенции задают рамки и содержание подготовки, а компетентность — это реализованная способность личности применять компетенции в практике, интегрирующая знания, умения, личностные качества и опыт.

Организацией-разработчиком профессионального стандарта является ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», город Москва [10, с. 88].

Министерство просвещения Российской Федерации систематически проводит оценку численности учащихся с особыми образовательными потребностями и уровня обеспеченности их специализированными образовательными условиями. По данным за 2022 год, контингент обучающихся с ОВЗ превысил 1,15 миллиона человек [4].

Согласно статистике Минпросвещения России, в 2021 году прогнозируемая потребность в специалистах дефектологического профиля составляла 8900 человек, а к 2022 году возросла до 15900 человек [4].

Дефицит кадров затрудняет реализацию права лиц с ОВЗ на качественное образование, соответствующее их индивидуальным потребностям, закрепленное в Конституции.

Следствием этого является увеличение числа социально незащищенных граждан, что создает дополнительную экономическую нагрузку на государство [11, с. 2]. Такая ситуация свидетельствует о востребованности подготовки компетентного педагога-дефектолога и является одной из актуальных проблем современного профессионально-педагогического образования.

А.А. Алмазова, член Экспертного совета по образованию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при Комитете

Государственной Думы по науке и высшему образованию, отметила, что данный документ – это рамка для разработки новых программ подготовки дефектологов, значимый ориентир процесса модернизации дефектологического образования, канва для оптимизации программ профессиональной переподготовки [1].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что внедрение профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» основывается на переосмыслении системы подготовки и аттестации кадров, смещая акцент с накопления теоретических знаний на способность к их результативной реализации в практической деятельности.

Исследование стандарта «Педагог-дефектолог», утвержденного приказом Минтруда России от 13.03.2023 № 136н, базировалось на его содержательной части.

Педагог-дефектолог реализует следующий вид профессиональной деятельности: педагогическая деятельность по обучению и воспитанию на основе адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов; психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [11, с. 5].

1. Основной целью вида профессиональной деятельности устанавливается организация деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающая овладение содержанием адаптированной образовательной программы, развитие и формирование личности обучающихся, включая коррекцию, компенсацию и профилактику нарушений развития, а также психолого-педагогическую поддержку их родителей [10, с. 2].

Из рассмотренной формулировки видно, что цель содержит ключевые аспекты компетентностного подхода: ориентация на результат, практико-ориентированность, индивидуализация обучения, развитие ключевых навыков и способностей, формирование универсальных компетенций, развитие социальных и личностных способностей.

2. В структуре профессионального стандарта выделены восемь обобщенных трудовых функций. Их содержание представляет собой систему квалификационных требований, сформированную в соответствии с видами и уровнями ответственности педагогов-дефектологов для обеспечения качества и доступности образования обучающихся с ОВЗ и сопровождения их семей [10, с. 3]. Их анализ показывает, что они сгруппированы в систему, ориентированную на решение реальных задач в области коррекционного и инклюзивного образования.

Обобщенные трудовые функции были определены с целью гарантировать, что педагоги-дефектологи будут профильно подготовлены и готовы к эффективной работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, принадлежащими к законодательно закрепленным нозологическим группам, в части их обучения, воспитания, развития и сопровождения. Определение обобщённых трудовых функций

для педагогов-дефектологов полностью соответствует компетентностному подходу, так как это ориентировано на формирование у специалистов компетенций, которые позволяют эффективно решать профессиональные задачи в конкретных условиях.

3. Для каждой из восьми обобщенных трудовых функций в стандарте указываются возможные наименования должностей и профессий: учителя-логопеда и учителя-дефектолога, а также требования к образованию и обучению. В обобщенных трудовых функциях выделено по три трудовых функции. Например, для обобщенной трудовой функции «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание обучающихся с нарушениями речи, оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений», стандартом определено три трудовых функции:

— Организация специальных условий образовательной среды и деятельности обучающихся с нарушениями речи по освоению содержания образования на разных уровнях образования.

— Педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи, профилактики и коррекции нарушений развития.

— Психолого-педагогическая (логопедическая) помощь обучающимся с нарушениями речи в их социальной адаптации и реабилитации [10, с.3].

Такое выделение трудовых функций позволяет четко регламентировать подготовку специалистов с дифференцированными профессиональными компетенциями при единстве направленности на решение задач в области специального и инклюзивного образования, что способствует повышению качества образования детей с ОВЗ. Компетентностный подход ориентирован на формирование у специалистов практических навыков и компетенций, необходимых для решения реальных профессиональных задач, а не просто на передачу знаний. В контексте работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, эти функции отражают ключевые компетенции, которыми должен обладать специалист для эффективной профессиональной деятельности.

4. Трудовые функции подразделяются на трудовые действия, необходимые умения и знания, в которых элементы упорядочены по уровням подчинения, ранжирования целей и определения приоритетов.

Для учителя-логопеда (логопеда) трудовые действия (деятельностный компонент) в трудовой функции «Педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи, профилактики и коррекции нарушений» — это

практическое воплощение профессиональных знаний и умений. Трудовые действия в стандарте включают конкретные задачи по диагностике, консультированию, коррекции, профилактике и документообороту, которые учитель–логопед выполняет в рамках своих функций. Например, планирование и проведение логопедического обследования обучающихся с нарушениями речи с учетом возраста, уровня речевого развития, индивидуальных психофизических особенностей [10, с. 11].

Основной акцент в трудовых действиях делается на достигнутый результат, что соответствует принципам компетентностного подхода.

— Необходимые умения (операциональный компонент): отражают способность реализовывать действия на практике с применением конкретных инструментов и методов не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Например, отбирать содержание, формы, методы, приемы и средства логопедического обследования, анализировать и оценивать результаты логопедического обследования, разрабатывать программу коррекционной работы и определять условия ее реализации, осуществлять ведение профессиональной документации по вопросам педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи [10, с.12].

— Необходимые знания (когнитивный компонент): выступают фундаментом, на котором базируется применение умений. Это фундаментальные психолого-педагогические знания в области законодательства, специальной психологии, коррекционной педагогики, педагогические закономерности организации образовательного процесса, теория и технологии учёта возрастных особенностей обучающихся, основы психодиагностики и коррекции, в частности требования к оформлению психолого-педагогической документации по вопросам педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи [10, с. 13].

Деятельностный, операциональный и когнитивный компоненты составляют основу компетентностного подхода и являются ключевыми для формирования и оценки компетенций [13]. Исходя из этого, требования к знаниям, умениям и трудовым действиям, закрепленные в стандарте, сами по себе не являются компетенциями. Они представляют собой их составляющие элементы в контексте компетентностного подхода. В отличие от прежнего акцента в обучении на передачу и накопление знаний, рассматриваемый стандарт фокусируется на практическом применении знаний и достижении конкретных результатов.

Следовательно, стандарт «Педагог-дефектолог» устанавливает норматив для достижения результативности в работе с обучающимися с ОВЗ и для формирования профессиональных компетенций специалистов.

Заключение. В соответствии с поставленной целью исследования изучена научная и нормативная литература, в ходе которой были определены ключевые понятия исследования: «компетентностный подход»,

«компетенция» и «компетентность». Была проанализирована структура и сущность профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» для установления его соответствия компетентностному подходу.

Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», утвержденный приказом Минтруда России от 13.03.2023 № 136н, представляет собой комплексный документ, который регламентирует трудовые функции, необходимые знания, умения специалистов, работающих с детьми, имеющими особенности развития. Структура стандарта логична, последовательна и отражает основные направления деятельности дефектолога в контексте компетентностного подхода.

Соответствие компетентностному подходу прослеживается на всех уровнях стандарта. Компетентностный подход ориентирован на результат – на способность работника выполнять определенные трудовые функции. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» описывает эти функции, а также необходимые для их выполнения знания, умения и трудовые действия. Таким образом, документ в полной мере отвечает критериям компетентностного подхода, обеспечивая четкое понимание того, какие именно компетенции должны быть сформированы у педагога-дефектолога для успешной профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт подчеркивает важность сочетания теоретических знаний с практическими навыками, что является центральным аспектом в компетентностном подходе, что подтвердило гипотезу исследования. Например, учитель-дефектолог и учитель-логопед должны не только знать о разных методах коррекции нарушений (речевых нарушений), но и уметь их применять на практике в зависимости от индивидуальных потребностей ученика.

Полученные результаты исследования являются достаточным основанием для следующих выводов:

1. Методологической основой профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» является компетентностный подход.

2. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» представляет собой целостную систему, направленную на реализацию компетентностного подхода в обучении и профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Список литературы

1. Алмазова А.А. В России появился унифицированный профессиональный стандарт педагога-дефектолога / А.А. Алмазова // сайт Ассоциация родителей детей с дислексией – URL: https://dyslexiarf.com/novosti/v-rossii-poiavilsia-unifitsirovannyi-professionalnyi-standart-pedagoga-defektologa
2. Боровик Ю.Н. Компетентностный подход в процессе профессионального обучения педагога-дефектолога / Ю.Н. Боровик // Педагогика и психология образования. — 2021. — № 3. — С. 95–104

3. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. — М.: Логос. — 2011. — С. 288
4. Евтушенко И.В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: перспективы, доработки, практика / И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Специальное образование. — 2020. — № 1.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностый подход к образованию. Материалы региональной интернет-конференции (пленарное заседание). / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33)
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21956030
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста. — 2004. — С. 42
8. Ибрагимова, Л.А. Компетентностный подход - методологическая основа современного образования / Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 1. – С. 57-66
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12
10. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог»: утверждён приказом Минтруда России от 13.03.2023 N 136н // Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 № 73027 // Компьютерная СПС КонсультантПлюс – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_444952/
11. Пояснительная записка к проекту Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»» (подготовлена Минтрудом России 20.12.2022) – URL: https://base.garant.ru/56944002/
12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении**.** Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека. — 2013. — С. 73: ил. (Серия «Новые стандарты»).
13 Эберт Е.Н. Проектирование компетентностно-ориентированного занятия в дополнительном образовании детей [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие: текстовое учебное электронное издание на компакт-диске / Е.Н. Эберт /; Федер. гос. бюдж. образоват. учреждение высш. образования «Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина. — 2024 – С. 66

УДК 371.134

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ

Роман Сергей Владимирович, Деменко Андрей Валерьевич
ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки» Минздрава России
г. Луганск, ЛНР, РФ
s.v.roman@mail.ru

Аннотация. В статье представлены ключевые подходы к формированию у будущих учителей компетенции целеполагания для общеобразовательного курса химии в условиях современных социокультурных трансформаций, в контексте общедидактических целей (образовательные, воспитательные, развивающие), а также в соответствии с иерархией целей обучения (стратегические, тактические и оперативные цели) с учетом их насущной эколого-гуманистической направленности Разработаны дополнительные принципы целеполагания: диалектического противоречия цели; детерминации целей современными вызовами цивилизации; возможного прогнозирования целей развития личности обучающегося на основе методологии «зеленой химии» и устойчивого развития человечества.
Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей химии, формирование компетенций, целеполагание, иерархия целей обучения, общеобразовательный курс химии.

Введение. От четкости формулировки общих и конкретных учебных целей и адекватности выбора стратегии обучения напрямую зависит достижение прогнозируемых результатов обучения (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина). В то же время, единого подхода к определению дефиниции «цель», общих требований и принципов формулировки целей, уровней конструирования целей среди ученых нет, невзирая на общее признание целеполагания важнейшей характеристикой учебного процесса и ведущим компонентом его проектирования.

Комплексный анализ сущности понятия «цель» показал, что в зависимости от разных критериев (глубина познания объекта, этап системного анализа и пр.) это понятие приобретает разные понятийные оттенки – от выбранного идеала до прогнозируемых конечных результатов в определенных временных рамках и даже в терминах конечного продукта деятельности.

Целью статьи является анализ ключевых подходов к формированию у будущих учителей компетенции целеполагания для современного общеобразовательного курса химии с учетом его эколого-гуманистической переориентации в условиях современных социокультурных

трансформаций.

Основная часть. Под целью (в контексте обучения химии) будем понимать то, к чему стремятся учитель, обучающиеся, т.е. идеальное предвидение конечных результатов обучения. Через формирование индивидуальности обучающегося, становление и развитие его личности должна реализовываться его полная и законченная подготовка к полноценной жизни в обществе как стратегическая цель учебно-воспитательного процесса [4].

В таком контексте, целью общеобразовательного курса химии должно быть обеспечение средствами предметного обучения эффективных условий для воспитания гражданина-гуманиста, когнитивного развития и саморазвития личности, формирование у обучающихся адекватного современным социокультурным реалиям эмоционально-ценностного отношения к социоприродной среде, себе и другим людям. Для этого нами разработано три *принципа*, которые позволят реализовать более точное целеполагание в общеобразовательном курсе химии.

Первым нами определен принцип, раскрывающий диалектическую противоречивость цели. Для его эффективного применения требуется выяснение, какие результаты и общественно значимые образовательные продукты нужны нашему обществу, чего хотят достичь учителя и чего хотят ученики. Только такой подход позволит добиться единства интересов личности и потребностей общества, самостоятельной реализации обучающегося и общественных запросов.

Духовным кризисом и экологической нестабильностью в мире предопределен *второй* выдвинутый нами принцип – принцип обусловленности целей современными вызовами цивилизации.

На методологических основах «зеленой химии» и устойчивого развития человечества обязательно должен базироваться *третий* принцип – принцип возможного прогнозирования целей развития личности обучающегося. Суть «зеленой химии», как химии устойчивого развития человечества в благоприятной среде, является исключение использования вредных веществ и образования отходов, опасных для окружающей среды, путем стратегического подбора безопасных материалов и технологий благодаря введению принципиально новых отношений между химией и окружающей средой, что можно отразить постулатом «Помогая – не навреди!» [5, с. 10].

Что касается Концепции устойчивого развития человечества, то охрана социоприродной среды должна стать неотъемлемым компонентом процесса развития и не может рассматриваться отдельно от него; при этом, только в гармонии с природой возможна здоровая и плодотворная жизнь человеческого общества [3, с. 38–39].

Как известно, в любом предметном учебно-воспитательном процессе должны в триединстве достигаться образовательные, воспитательные и

развивающие цели. С учетом этих групп общедидактических целей, цели общеобразовательного курса химии должны обеспечивать моделирование персонального образовательного пути движения обучающегося к осознанию личной позиции в ходе формирования его экокультуры, сущности гуманной деятельности на основе личностных эколого-гуманистических ценностей и духовных смыслов [2] и приобретают такую инновационную формулировку:

– *учебные цели*: формирование на основе ведущих теорий и закономерностей химии системы химических знаний для адекватного объяснения процессов и явлений окружающей действительности – природных, техногенных, бытовых; раскрытие ценностей химической науки и её эколого-гуманистического потенциала; создание в процессе ценностного усвоения химических знаний и выполнения экологически безопасного химического эксперимента условий для самообразования по химии и поиска в этом процессе личностных сенсов, для развития творческих способностей обучающихся в соответствии с возникающими жизненными потребностями и формирования стойкого химико-аксиологического сознания;

– *воспитательные цели:* воспитание экогуманной личности обучающегося, которой свойственны эмоционально-ценностное и философско-мировоззренческое отношение к жизни и её уникальности, материальной и духовной культуре и ценностям, человечеству и планете Земля в целом, рациональное природопользование и экологически грамотное поведение; присущи позитивное отношение к химии и уверенность в необходимости использования ценностного потенциала химической науки для исследования социоприродной среды и решения её глобальных проблем;

– *развивающие цели:* формирование социально активной и культурно развитой личности, способной применять химические знания, умения, навыки, приобретенные эколого-гуманистические ценности для эффективного и экобезопасного решения актуальных практических задач в повседневной жизни и трудовой деятельности, адаптироваться в разных жизненных ситуациях и предупреждать опасные явления, которые наносят вред социоприродной среде и человеческому здоровью.

После формулировки общедидактических целей, считаем, что для наибольшей оптимальности и эффективности всего учебного процесса обучения химии дальнейшее целеобразование должно базироваться на системе иерархии целей. При этом отметим, что такие цели должны ориентировать обучение на формирование стратегии экохимически безопасного поведения обучающегося в социоприродной среде и на гармоничное сосуществование с ней [1, с. 145]. А поэтому указанные цели должны определяться с учетом общечеловеческих норм гуманистической морали и, безусловно, общих законов природы. В таком контексте и

сформулируем названные цели.

Стратегическая цель современного общеобразовательного курса химии – формирование творческой и экохимически гуманной личности, которая понимает природу и жизнь как незыблемые эколого-гуманистические ценности, осознает непременное условие существования и развития человечества – потребность сохранения биосферы.

Сформулированная стратегическая цель «перетекает» в цели усвоения обучающимися всех компонентов содержания образования, т.е. в *конструктивные цели*. К таким целям нами отнесены:

1) раскрытие эколого-гуманистического потенциала химической науки в целом и химических знаний в частности, формирование интереса к химической науке и методам научного познания;

2) формирование химико-аксиологического сознания и научного мировоззрения в части обеспечения и усвоения стратегии, правил и норм экохимически безопасного поведения обучающихся в социоприродной среде и осознанной готовности к её охране;

3) формирование ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих людей в условиях техногенной нагрузки, связанной, в том числе, с негуманным применением химических процессов и материалов.

С учетом перечисленных конструктивных целей далее осуществляется целеобразование оперативных, учебных и познавательных целей применительно к конкретному процессу обучения химии, для конкретного класса обучающихся. Так, исходя из общедидактических требований и с учетом эколого-гуманистического потенциала содержания учебного материала представим *оперативные цели* общеобразовательного курса химии – научить обучающихся:

1) применять полученные знания, умения, навыки, а также методы химической науки для моделирования и экспериментального исследования природных объектов, ведения активной природоохранной деятельности, принятия решений и оценочных суждений эколого-гуманистической направленности;

2) представлять генетические связи между химическими и социоприродными процессами;

3) применять приобретенные знания в повседневной жизни с целью сохранения собственного здоровья и здоровья окружающих людей, ведения активного образа жизни, а также для проверки достоверности экохимической информации;

4) проявлять уважительный интерес к живой природе, осознавая место человека в природе и её влияние на человеческое здоровье и здоровье социума;

5) находиться в гармонии с собой, окружающими людьми и социоприродной средой.

Убеждены, цели обучения химии должны быть представлены обучающимся в виде *учебных и познавательных задач*. При этом следует учесть, что познание мира веществ и реакций и утверждения себя в этом мире являются основными потребностями обучающихся в процессе изучения химии и одновременно действенными источниками их самомотивации.

Заключение. Завершая рассмотрение ключевых подходов к целеполаганию современного общеобразовательного курса химии с учетом его эколого-гуманистической переориентации, еще раз подчеркнем, что цель рассматривают как предполагаемый результат.

Для оценки эффективности реализации общедидактических целей в процессе изучения химии считаем необходимым добавить к программным (стандартным) требованиям такие показатели: сформированность экохимических знаний, умений, норм и правил экоэтического поведения, ценностных ориентаций эколого-гуманистического и общекультурного характера, интереса к социоэкологическим проблемам, социальная мобильность, развитая экокультура, позитивные личностные качества человека-гуманиста, экохимическая компетентность обучающихся в вопросах улучшения состояния социоприродной среды.

Список литературы

1. Горчакова, Н. К. Роль химических дисциплин в формировании экологического мировоззрения / Н. К. Горчакова, Л. И. Иващенко. – Текст : непосредственный // Вестник ДВГАЭУ. – 2004. – № 4. – С. 144–148.
2. Иванова, С. В. Гуманизация образования: цели, задачи, условия / С. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2010. – №2(5). – С. 91–117.
3. Пустохина, Н. Г. Концепция устойчивого развития: основные положения / Н. Г. Пустохина, В. Н. Валиев. – Текст : непосредственный // Известия Уральского государственного горного университета. – 2015. – № 2(38). – С. 37–41.
4. Стратегические цели и аксиологический базис образования в XXI веке // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 110–114. – Текст : непосредственный.
5. Фадеев, Г. Н. Зеленая химия – химия в интересах концепции «устойчивое развитие земной цивилизации» / Г. Н. Фадеев. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы химического и экологического образования : сб. науч. тр. по материалам 60-й Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием (Санкт-Петербург, 18–20 апреля 2013 г.). – С.-Пб. : РГПУ им. А. И. Герцена, учебно-методическое объединение по направлениям педагогического образования. – 2013. – С. 8–11.

УДК 378

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИХ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ручица Татьяна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
t.ruchitsadonnu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается возможность формирования универсальных и профессиональных компетенций посредством привлечения студентов-дефектологов к научной деятельность. Описаны ресурсы студенческого научного кружка в раскрытии научного и творческого потенциала студентов.
Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, ФГОС ВО, ОПОП, студенческий научный кружок.

Введение. Вопрос формирования профессиональных компетенций у студентов направления подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование остается актуальным, несмотря на достаточное количество научных публикаций на данную тему. Обучение в высшей школе ориентированно именно на компетентностный подход, прописанный в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (ФГОС ВО) [12] и основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) [8].

Основная часть. Под компетентностным подходом будем понимать системный подход к подготовке специалиста, ориентированный на определенный результат в виде приобретение студентами высших образовательных учреждений компетенций, в соответствии с направлением подготовки, прописанных в ФГОС ВО. Данный подход позволяет сформировать у молодого специалиста в процессе обучения в вузе общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые позволят успешно реализоваться в профессиональной деятельности [10].

Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. По мнению И.А Зимней компетенция включает следующие составляющие: когнитивную – знания, опыт; функциональную – умения, владение; личностную – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации; этическую – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей [5].

Следовательно, компетенция это взаимосвязанные, динамические

качества личности, обеспечивающие качественную профессиональную деятельность выпускника вуза.

В периоде обучения в вузе студенты должны овладеть универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, прописанными в ФГОС ВО и ОПОП.

Универсальные и профессиональные компетенции студентов формируются в период непосредственной учебной, практической деятельности и научной работы.

Научно-исследовательская деятельность студентов является неотъемлемой частью образования студентов. В период обучения в вузе студенты пишут научные работы различного уровня, входящие в состав учебного процесса начиная от рефератов и эссе, и заканчивая курсовым и выпускными квалификационными работами. Однако, студенческая научно-исследовательская работа не ограничивается только этими видами работ. Студенты выполняют научно-исследовательскую работу, результаты которой представляют на круглых столах, конференциях, пишут статьи в научных журналах.

Достаточно большое количество работ российских исследователей посвящено различным аспектам научно-исследовательской работы студентов. Исследования по оценке развития НИРС внутри отдельных вузов проводились отечественными учеными, такими, как Н. Люткин [7], Е.Ю. Гирфанова, [3], А.В. Завражин [4], И.В. Шубина [4], Е.В. Востроknутов [2] и другими.

По мнению Завражина А. В. научно-исследовательская работа студентов представляет собой наиболее эффективный метод подготовки качественно новых специалистов в высшей школе. Она способствует развитию творческого мышления, индивидуальных способностей, исследовательских навыков студентов, позволяет осуществлять подготовку инициативных специалистов, развивать научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний и практическое применение для решения организационных, прикладных задач и научных проблем, а также воспитывает у студентов умение работать в коллективе [4].

Е. А. Лисова рассматривает научно-исследовательскую деятельность студентов как компонент профессионального становления По мнению автора, «исследователя в его полном виде на этом этапе профессионального становления еще не существует: его самоопределение может в этой сфере меняться, а роль как исследователя еще четко не дифференцироваться, хотя уже и осознаваться как возможная перспектива» [6].

Основными целями организации и развития системы научно-исследовательской деятельности студентов в вузах являются повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным

образованием и выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения педагогических и научных кадров вузов, других учреждений и организаций страны.

Стоит отметить, что, к сожалению, научно-исследовательской работой в ВУЗе занимается только треть студентов [1].

По мнению Завражина А. В. участие студентов в проведении научных исследований для предприятий и организаций, во всероссийских студенческих научных мероприятиях, в конкурсах на гранты является скорее исключением из правил. Причиной подобной тенденции в ВУЗах, по мнению автора является ряд факторов, которые препятствуют развитию научно-исследовательской деятельности студентов.

Завражин А. В., в ходе опроса студентов, выявил основные трудности организации научно–исследовательской работы в ВУЗе: недостаточное финансирование научных исследований, материальное стимулирование участников НИД; проблема послевузовского трудоустройства; отсутствие социальных льгот как поощрения за научную деятельность; отсутствие регулярных научных контактов с российскими и зарубежными студентами и ВУЗами, стажировок в других ВУЗах;

Немаловажную роль играет стимулирование студентов, как материальное, так и моральное. За высокие достижения в научно-исследовательской деятельности в Донецком государственном университете (ДонГУ) студенты участвуют в конкурсе студенческих научных работ, получают дипломы и грамоты, участвую в ежегодном университетском конкурсе «Молодой ученый года», в номинации «Лучший студент-исследователь года», денежные поощрения могут получить студенты, при участии в работе грантовых разработок.

Для эффективной научной деятельности студента очень важно обеспечивать его качественной и современной литературой, учить работать с интернет –ресурсами [4].

В институте педагогики Донецкого государственного университета (ДонГУ) проводятся разного вида научные мероприятия для студентов, среди которых круглые столы, конференции. Привлечение студентов к этим научным мероприятиям позволяет сформировать у них умение подбирать и анализировать литературные источники, осуществлять научно-исследовательскую работы и формулировать результаты исследования использую научный понятийный аппарат, структурировать и оформлять текстовый документ, в соответствии с требованиями конференции.

В рамках нашего исследования будет рассматриваться возможность привлечение студентов к научной деятельности в рамках работы студенческого научного кружка «ДЕФЕКТОЛОГиЯ» (СНК «ДЕФЕКТОЛОГиЯ») и формирования у них универсальной и профессиональной компетенции (УК-1. Способен осуществлять поиск,

критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач и ПК-9. Способен использовать методы психолого-педагогического исследования, основы математической обработки информации, формулировать выводы, представлять результаты исследования).

СНК – форма организации научной деятельности студентов, выражающаяся в привлечении студентов к научно-исследовательской деятельности под руководством научного руководителя в рамках научного направления кафедры, проведении научных заседаний, участия в студенческих и иных научно-практических конференциях, конкурсах исследовательских работ / проектов.

На базе кафедры специального (дефектологического) образования института педагогики ДонГУ был организован студенческий научный кружок «ДЕФЕКТОЛОГиЯ», в который были привлечены активные, заинтересованные студенты очной формы обучения.

Основной целью деятельности СНК является создание и развитие благоприятных условий для научно-исследовательской деятельности студентов, их участия в научных исследованиях, проводимых на базе вуза; обеспечение возможности для каждого студента реализовать свое право на творческое развитие личности в соответствии с его способностями и потребностями, формирование у студентов основных навыков, нужных для дальнейшей самостоятельной работы, профессиональных компетенций студентов, профессионально важных качеств педагога-дефектолога.

Основными задачами деятельности СНК являются:

- популяризация научной деятельности среди студентов;
- создание условий для формирования творческой активности, развития системного мышления, способности к осознанному анализу своей деятельности, формирование навыков научно-исследовательской деятельности;
- помощь студентам в самостоятельном научном поиске и организационное обеспечение их научной работы;
- повышение качества профессиональной подготовки студентов бакалавриата и магистратуры;
- содействие в публикации результатов научной деятельности членов СНК;
- привлечение членов СНК к проведению научно-практических исследований и участию в научно-практических мероприятий по тематике НИР кафедры, института, университета, в том числе, договорных НИР.

В период деятельности СНК студенты (члены СНК) принимали активное участие в подготовке и проведению студенческих конференций, проходивших на базе кафедры специального (дефектологического) образования; были модераторами круглых столов.

Данная деятельность позволяет совершенствовать навыки работы с

литературными источниками (критический анализ и синтез информации), умения формулировать выводы, представлять результаты исследования на всех уровнях научных мероприятий, отработать навык публичного выступления.

Среди членов СНК есть призеры конкурса студенческих научных работ, дипломанты всероссийских конференций.

В рамках деятельности СНК студентами были подготовлены несколько номеров научно-практического журнала «ДЕФЕКТОЛОГиЯ», целью которого была популяризация дефектологии. В структуру журнала вошли рубрики позволяющие сориентировать студентов в современных коррекционных технологиях, применяемых в работе дефектолога и логопеда; ознакомить с учебными пособиями в области специальной педагогики и специальной психологии; с достижениями членов СНК; со значимыми для дефектологии датами и профессиональной жизнедеятельности работников кафедры и выпускников.

Студенческий научный кружок позволяет студенту постоянно обогащать собственный запас знаний в области дефектологии, учится аргументированно, с научной точки зрения высказывать самостоятельность своих суждений. Сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях профессиональной деятельности он не работал. Студент учится мыслить логически правильно, адекватно оценивая ситуации.

Анализируя творческую и научную активность членов СНК, можно предположить, что участие в работе СНК способствует формированию УК-1 и ПК-9, развитию критического анализа и синтеза информации, формулированию выводов по результатам теоретического и экспериментального исследования.

На наш взгляд членство в СНК способствует раскрытию научного потенциала студентов и позволяет им самореализоваться в творческой и научной деятельность, реализуемой на кафедре специального дефектологического образования института педагогики ФГБО ВО «ДонГУ».

Список литературы

1. Алиев, Т.А., Заболотская, Н.А. Академические работы в ВУЗах: практическое руководство для студентов, магистрантов и аспирантов: учеб.-метод. пособие. М.: Изд. Петерб. ун-та, 2003. С. 103
2. Востроknутов Е.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентностного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2012 №1. С. 317-322
3. Гирфанова Е.Ю. Отношение студентов НХТИ к научно-исследовательской деятельности // Вестник Казанского технологического университета. 2013 Выпуск № 6 Том 16 С.306-308.
4. Завражин, А. В. Научно-исследовательская компетентность студента как основа

профессиональной деятельности специалиста / А. В. Завражин, И. В. Шубина // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2011. – № 5. – С. 14-19. – EDN OIHTPV
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Лисова Е. Н. Мотивационные основы научно-исследовательского компонента профессионального становления студентов-психологов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Е.Н. Лисова. – Курск, 2008. – 242 с.
7. Люткин, Н. Научно-исследовательская деятельность студентов / Н. Люткин // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 122-124. – EDN IBLTWX
8. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование Профиль Специальное (дефектологическое) образование - URL: https://clc.li/ZaUma
9. Попова Н.В., Савенкова Ю.Я. Компетентностно-ориентированный подход как основополагающий фактор в подготовке конкурентоспособного учителя-логопеда / Н.В. Попова, Ю.Я. Савенкова // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы II Международной научнопрактической конференции (Донецк, 29 июня 2023 г.). – Том 1 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – С.127-130.
10. Ручица Т.С. О формировании профессиональных компетенций у студентов-дефектологов интерактивными методами обучения / Т.С. Ручица // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической конференции (Донецк, 27 июня 2024 г.). – Том 1 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 193-196
11. Тесленко А.Н. Учитель XXI века: проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров / А.Н. Тесленко// Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). – Том 1 / под общей редакцией С. В. Беспаловой, И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДОННУ, 2022. – С.77-83.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование - URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf

УДК 378:147:004

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Савенкова Юлия Яковлевна
ФГБОУВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
yu.savenkova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается компетентностный подход как один из ведущих факторов становления профессиональной личности педагога-дефектолога. Раскрываются теоретические основы компетентностного подхода, рассмотрены понятия «компетенция» и «компетентность» различных авторов. Выделены основные профессиональные и личные качества будущего педагога-дефектолога.
Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная личность компетентность, педагог- дефектолог, профессиональные качества, специальное образование.

Введение. Современная система высшего образования ориентирована на подготовку будущих педагогов-дефектологов, которые работают с детьми с особыми образовательными потребностями. Будущим педагогам-дефектологам необходимо будет эффективно решать профессиональные трудности в условиях постоянных изменений образовательной среды.

Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере специального образования, где деятельность педагога-дефектолога требует не только глубоких теоретических знаний, но и развитых профессиональных компетенций, которые обеспечивают успешное взаимодействие с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности.

В настоящее время одним из ведущих направлений профессионального образования выступает компетентностный подход. Его реализация направлена на формирование у будущих педагогов-дефектологов способность применять полученные знания на практике, самостоятельно принимать решение, осуществлять профессиональное взаимодействие, непрерывно осуществлять профессиональную деятельность. В этой связи компетентностный подход становится важнейшим фактором становления будущего педагога- дефектолога.

Компетентностный подход представляет собой современную образовательную концепцию, ориентированную на формирование у обучающихся совокупности компетенций, необходимых для успешной профессиональной и социальной деятельности. В отличие от

традиционного подхода, направленного преимущественно на усвоение знаний, компетентностный подход акцентирует внимание на способности применять полученные знания, умения и навыки для решения практических задач в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Сущность компетентностного подхода заключается в том, что результатом образования выступает не только освоение учебного материала, но и сформированность профессиональных, общекультурных и личностных компетенций. Данный подход предполагает развитие самостоятельности, ответственности, критического мышления, способности к самообразованию и профессиональному саморазвитию.

Основная часть. В системе высшего образования компетентностный подход направлен на подготовку конкурентоспособного специалиста, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях постоянно меняющихся требований общества и рынка труда. Для будущего педагога-дефектолога реализация компетентностного подхода обеспечивает формирование профессиональной готовности к диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной и образовательной деятельности, а также развитие личностных качеств, необходимых для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В научной литературе компетентностный подход рассматривался как ориентация образовательного процесса на формирование комплекса компетенций, обеспечивающий успешное выполнение профессиональной деятельности. В последние годы появилось большое количество исследований, посвященных различным аспектам применения компетентностного подхода в образовании, и значительная их часть посвящена проблемам формирования профессиональной компетентности педагогических кадров (В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, И.Б. Бичева, И.В. Гервальд, И.В. Гришина, О.М. Гущина, Р.Б. Дериглазова, Т.В. Добудько, А.В. Журенко, Л.Н. Захарова, В.Ю. Кричевский, А.Н. Кузьмицкая, А.А. Майер, Н.В. Остапчук, О.А. Панова, Л.В. Панфилова, С.М. Рогожникова, О.Г. Смолянинова, Т.М. Сорокина, А.В. Тихоненко, Е.П. Тонконогая и др.). В этих работах предлагаются различные наборы ключевых компетенций и структурные характеристики профессиональной компетентности как личностно-профессионального качества педагога, обосновываются разные модели ее формирования [1].

А вопросами формирования и развития профессиональной компетентности рассматривались в трудах Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, и др. Но несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в научной литературе, до сих пор нет однозначности как в его

операционализации, так и в определении его состава, а следовательно, и в выделении путей его развития [1].

Важное значение для понимания сущности компетентностного подхода имеют понятия «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией понимают совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для выполнения определенных профессиональных задач. Компетентность представляет собой качество личности, которое отражает готовность и способность эффективно использовать приобретённые компетенции в практической деятельности.

Большой вклад в разработку проблем профессиональной компетентности внесли отечественные исследователи Л.П. Алексеева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков [1].

Так, В.Д. Шадриков считает, что профессиональная компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [2, с. 34]. А вот, Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Понятие компетентности связывается с определенной областью деятельности, в данном случае, профессионально педагогической деятельностью учителя. По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональная компетентность учителя, это:

- владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах труда учителя;
- владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности;
- овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты [3].

Модель, которую предложила Н.В. Кузьмина выстроена в соответствии с особенностью профессиональной деятельности педагога, причем личность самого учителя выступает только одним из структурных компонентов модели. По мнению автора педагог – это субъект педагогического воздействия, способный особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Рассматривая, будущего педагога-дефектолога в структуре компетентностного подхода, отметим, что дефектолог представляет собой

личность, которая включает в себя совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, и личностных качеств. Важной составляющей профессиональной компетентности является готовность будущего педагога-дефектолога к взаимодействию с родителями, а также с детьми, которые имеют различные виды нарушений. Кроме того, педагог-дефектолог должен обладать навыками исследовательской деятельности, способностью к профессиональному росту. Несмотря на то, что профессиональная деятельность педагога-дефектолога предъявляет высокие требования не только к профессиональным качествам, но и к личным. Доброжелательность, терпение, эмпатия, ответственность, эмоциональная устойчивость, толерантность, тактичность способствуют эффективной коррекционно-педагогической работе.

Немаловажное значение в формировании профессиональной личности будущего педагога-дефектолога выступает высшее учебное заведении, именно благодаря вузу будущий педагог-дефектолог формирует себя как профессиональная личности. Высшее образование выступает не только источником профессиональных знаний, но и средой формирования профессиональных ценностей, компетенций и личностных качеств, необходимых для успешной коррекционно-педагогической деятельности. В процессе обучения студент-дефектолог осваивает основы специальной педагогики и дефектологии, приобретает опыт решения профессиональных задач, развивает способность к профессиональной рефлексии и саморазвитию.

Роль высшего учебного заведения в реализации компетентностного подхода заключается в создании условий для профессионального становления личности будущего специалиста дефектолога. К таким условиям относятся организация практико-ориентированного обучения, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, использование современных образовательных технологий, обеспечение возможностей для профессионального общения и взаимодействия с различными категориями обучающихся, это способствует подготовке компетентностного и востребованного педагога-дефектолога.

Заключение. Таким образом, компетентностный подход является важной основой профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога. Он способствует формированию профессиональных компетенций, личностных качеств и готовности к решению педагогических задач. Реализация данного подхода обеспечивает подготовку педагога-дефектолога, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях современного образования.

Список литературы

1. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011. – 233 с. ISBN 978-5-7186-0473-3
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004 № 8. – С. 120-128.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с

УДК 378

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Сафонова Виолетта Викторовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
s-violetta1@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования педагогической культуры будущих дефектологов в процессе обучения в вузе. Педагогическая культура рассматривается как составляющая общей культуры личности педагога, обобщаются теоретические подходы к пониманию содержания педагогической культуры. Автором отмечается значимость личности преподавателя вуза в процессе формирования педагогической культуры будущих дефектологов.
Ключевые слова: личность преподавателя, педагогическая культура, педагоги-дефектологи.

Введение. На современном этапе развития общества требования к уровню подготовки специалистов существенно возрастают. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста является важным аспектом образовательной деятельности высшей школы. Особое значение приобретает вопрос формирования педагогической культуры студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Несмотря на то, что для любого квалифицированного специалиста необходимы глубокие знания, для педагогической деятельности особенно важны также профессионально значимые личностные качества. Становление педагога – это в первую очередь формирование его как личности и лишь потом, как профессионала, обладающего специальными знаниями в определенной области педагогической деятельности. Поэтому личность преподавателя вуза является значимым педагогическим условием в формировании педагогической культуры и профессиональном становлении будущих

дефектологов. Отсюда следует, что педагогическая культура включает комплекс знаний, навыков и личностных качеств, необходимых специалисту для успешной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Различные подходы к специфике профессиональной деятельности и личности педагога достаточно изучены такими современными исследователями как Е.В. Бондаревской, А.А. Вербицким, Т.П. Ворониной, З.Ф. Есаревой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой М.И. Плугиной, В.А. Сластениным, Л.Д. Столяренко, Р.Н. Токсонбаевым, Л.Н. Харченко и др. Вопросы совершенствования подготовки кадров дефектологического профиля рассматривались в трудах О.В. Бачиной, Л. А. Боровцовой, С.В. Васильева, Е.Л. Гончаровой, О.Е. Грибовой, А.В. Григониса, Х.С. Замского, Н.И. Ивановой и др. Однако, на данный момент эффективность процесса формирования педагогической культуры будущих дефектологов требует уточнения в контексте современных требований к профессиональной подготовке в условиях вуза, изменений в образовательной парадигме и социально-культурных условий.

Основная часть. Примечательным считаем рассуждение М. Фуко «человек университета», которого он характеризует как «духовная концентрация, отшельничество, терпеливость». По мнению М. Фуко личность, которая связала свою профессиональную деятельность и свою жизнь с университетом, остается здесь надолго. Кроме этого, мыслитель утверждает, что «человеку университета» необходимы три типа умений: наставление примером, наставление значениями, наставление в трудности (обучение умению выходить из трудных ситуаций) [1].

М. Вебер считал, что обязанность ученого-преподавателя – помочь индивиду «дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности», содействовать обретению ясности, т. е. осознанию выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности [2].

Обратимся к понятию педагогическая культура. В.А. Сухомлинский определял педагогическую культуру как «индивидуальную, личностную характеристику учителя, связанную как с преподавательской, так и с воспитательной деятельностью» [3, с. 17]. З.Ф. Абросимова представляет педагогическую культуру будущего учителя как единство четырех взаимосвязанных компонентов: потребностно-мотивационного, духовно-нравственного, интеллектуального, деятельностно-практического [4].

М.С. Ляшенко и О.А. Минеева педагогическую культуру рассматривают как объективный общекультурный процесс, особое социальное явление, эффективное средство педагогизации окружающей среды, проявляющееся в межпоколенческом и педагогическом взаимодействии семьи, школы, общества. Педагогическая культура как единое целостное образование может быть рассмотрена с точки зрения культурологического, аксиологического, личностно-деятельностного и

системного методологических подходов [5].

Из этого следует, что педагогическая культура это целостная система общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального педагогического поведения, в основе которых заложена готовность к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию и самообразованию в течение всей жизни. В педагогической культуре относят такие компоненты как: гуманистическая, педагогическая позиция, толерантность, профессионально-личностные качества, креативность, рефлексия, профессиональные знания [6, с. 247].

Е.В. Бондаревская выделяет следующие компоненты педагогической культуры: гуманистический подход педагога к обучающимся и его воспитательный потенциал; умение создавать авторский образовательный проект; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; глубокие знания по преподаваемому предмету и владение современными образовательными технологиями; профессиональная этика, стремление к самосовершенствованию, навыки самоконтроля своих действий и коммуникации; накопленный опыт творческой работы и способность представить собственную педагогическую практику как целостную систему (учебную, воспитательную, методическую) [7].

Без сомнения, преподаватель высшей школы лично обязан демонстрировать безупречные моральные и эстетические принципы. Ему необходимо обладать глубоким пониманием внутреннего мира человека, его психических процессов. Кроме того, от него требуются совершенные познания в академических дисциплинах и психолого-педагогических науках. Не менее важно, чтобы преподаватель умел управлять собственными эмоциями и волей, а также непрерывно совершенствовал свои профессиональные навыки и компетенции [8]. Профессиональная деятельность преподавателей вузов отличается специфическими особенностями, которые проявляются: в осознании и готовности решать общие цели и задачи высшей школы; в структуре знаний преподавателя; в организации целенаправленной творческой деятельности, связанной с обучением, воспитанием, развитием личности на этапе ее подготовки к профессиональной деятельности; в сформированности личных профессионально-значимых качеств; в наличии специальных способностей; в многообразии функциональных обязанностей; в выбранной жизненной стратегии и т.д. Данные качества способствуют созданию благоприятной атмосферы в образовательном процессе, стимулируют мотивацию студентов к обучению, формируют позитивное отношение к профессии и обеспечивают условия для освоения студентами теоретических основ и практических навыков работы с особыми категориями детей.

Профессионально-личностная готовность будущего дефектолога

имеет свою специфику. Ее целевой основой остаются традиционные, исторически сложившиеся, личностные качества (любовь к детям, образованность, интеллигентность, духовность, толерантность и т. д.) и необходимые прикладные умения и навыки (умение осуществлять диагностику развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, разрабатывать конспект занятия с ребенком с ОВЗ, осуществлять взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ и т. д.) [9].

Следовательно, личность преподавателя вуза выступает источником в становлении будущих специалистов и ориентирована на максимально эффективное формирование педагогической культуры у будущих дефектологов. Исследование роли преподавателя как субъекта педагогического процесса позволило определить педагогические условия, способствующие формированию педагогической культуры студентов:

- воздействие на формирование образовательной среды, демократизация и гуманизация системы высшего образования, использование в образовательном процессе эффективных дидактических технологий;
- альтернативность, вариативность и разумная свобода в учебной деятельности студентов;
- наставническая и воспитательная функция;
- профессиональные качества, связанные с личностными характеристиками (гуманистическая направленность, эмпатия и понимание, толерантность и терпимость, эмоциональный интеллект, авторитетность, педагогический такт, педагогическое мастерство);
- профессиональный образец креативного поведения личности преподавателя-профессионала;
- создание определенного благоприятного психологического микроклимата;
- оказание необходимой научно-методической помощи, самообразование;
- формирование у каждого студента потребности в самоанализе и самопознании.

Сказанное еще раз подтверждает, что личность преподавателя высшей школы — это не только носитель знаний, определяющий качество и эффективность обучения, а и движущая сила в формировании педагогической культуры будущих дефектологов. Именно через свои индивидуальные качества, ценности и стиль общения педагог формирует образовательную среду, влияет на мотивацию будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки и способствует их личностному развитию.

Таким образом, формирование педагогической культуры будущих дефектологов находится в прямой зависимости от уровня сформированности личности преподавателя.

Заключение. Исходным положением данного исследования является утверждение о том, что личность преподавателя играет значимую роль в формировании профессионального становления студента. Процесс передачи знаний и опыта осуществляется через взаимодействие субъектов образовательного процесса, где преподаватель становится образцом поведения, общения и профессиональной этики. Студенты воспринимают деятельность преподавателя как эталон, который впоследствии воспроизводится ими в собственной практике. Личность преподавателя — это ключевой фундамент педагогического процесса, который создаёт условия для профессионального формирования студентов. Становление образа современной педагогической личности сопровождается формированием не только профессиональных качеств, но и базовых свойств личности.

Список литературы

1. Фуко, М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году/ М. Фуко: Пер. с фр. А.Г.Погоняйло.- СПб.: Наука, 2007.- 667 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения. Избранные произведения: Пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004.- 208 с.
4. Абросимова, З.Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплины педагогического цикла: Дисс…канд.пед.наук: 13.00.01. - Курган, 1994. - 206 с.
5. Ляшенко, М. С. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях/ М. С.Ляшенко, О. А. Минеева // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). - С. 10-17.
6. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства./ Л. В.Занина, Н. П. Меньшикова/ Серия «Учебники, учебные пособия». — Ростов н/Д: Феникс, 2003 — 288 с.
7. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.: Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
8. Абдулина, О. Демократизация образования и подготовка специалистов: проблемы и поиски// Высшее образование в России. - 1996. - N1.- С.73-78
9. Шилова, Е.А. Изучение профессионально-личностных качеств универсального свойства как основания будущего педагога-дефектолога профессиональной деятельности/ Е.А. Шилова, А.В. Закрепина, Е.А. Стребелева // Специальное образование. – 2021 № 2 (62) – С. 159–170

УДК 378

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Сухаревская Светлана Борисовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
s.suharevskaya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные стратегии преподавания, направленные на формирование универсальных компетенций студентов в высшей школе в соответствии с требованиями ФГОС ВО 2026 года. Анализируются три метода: кроссворды, опорные таблицы (по В.Ф. Шаталову) и презентации, с точки зрения их эффективности для развития самостоятельности, критического мышления, коммуникационных и командных навыков, а также повышения социальной и профессиональной адаптации студентов.
Ключевые слова: стратегии обучения, критическое мышление, профессиональная деятельность, универсальные компетенции, социализация.

Введение. Современная система высшего образования ориентирована на подготовку специалистов, способных эффективно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной и социальной среды. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) акцентируется особая роль формирования универсальных компетенций, которые выступают неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки выпускника любого профиля [5].

Согласно ФГОС ВО, универсальные компетенции включают умения искать, анализировать и критически оценивать информацию, работать в команде, осуществлять коммуникацию в профессиональной и межкультурной среде, а также реализовывать стратегии самообразования и самосовершенствования. Именно эти навыки считаются сегодня ключевыми для успешной социализации, профессиональной мобильности и устойчивого развития личности выпускника в условиях цифровизации, глобализации и роста требований к качеству труда.

Принятый в 2025 году национальный проект «Молодёжь и дети» служит наглядным подтверждением обозначенных приоритетов: его цели напрямую соотносятся с задачами формирования современного поколения патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и развитие России. Эти ориентиры становятся фундаментом для подготовки будущего педагога, чья профессиональная деятельность должна опираться на современные образовательные стандарты [4].

Педагогическая практика показывает, что формирование универсальных компетенций невозможно без внедрения в образовательный процесс новых, деятельностных, интерактивных и практико-ориентированных методов преподавания. Перед преподавателем стоит задача не только передать знание, но и создать условия для самостоятельной, исследовательской, командной и коммуникативной активности студентов, что соответствует стратегическим целям ФГОС ВО и современным вызовам образовательной среды.

Целью статьи является обобщение эффективных методов преподавания в высшей школе, направленных на формирование универсальных компетенций студентов и повышение их социальной и профессиональной адаптации. В качестве примера рассматриваются методы кроссвордов, опорных карт (по В.Ф. Шаталову) и презентаций, применяемые в технологии работы с одарёнными детьми и других педагогических модулях.

Основная часть. Использование кроссвордов в обучении — это один из методов активизации познавательной деятельности студентов, основанная на игровых, исследовательских и коммуникативных механизмах. Кроссворды способствуют не только повторению и закреплению материала, но и развитию критического мышления, навыков поиска и обработки информации, формированию умений работать с определениями, понятиями, междисциплинарными связями [1].

В технологии работы с одарёнными детьми кроссворды используются для закрепления профессиональной терминологии, формулировки и понимания основных понятий, самостоятельной работы с теоретическим материалом. Задания могут быть как индивидуальными, так и групповыми, что позволяет реализовать командный подход и элементы взаимного обучения. На практике студенты создают собственные кроссворды для однокурсников, обмениваются ими, разбирают решения, обсуждают трудные вопросы. Использование онлайн-платформ (LearningApps, CrosswordLabs, Google Forms) облегчает интеграцию дистанционных и очных форматов обучения, позволяет оперативно получать обратную связь. Практические наблюдения показывают, что студенты начинают увереннее анализировать информацию, быстро адаптируются к новым образовательным и профессиональным вызовам, проявляют готовность к самостоятельному обучению.

Метод опорных карт, разработанный В. Ф. Шаталовым в 1970 году, используется много лет, доказывая снова и снова свою эффективность. Метод основан на визуализации и систематизации учебного материала посредством компактных структурированных схем, таблиц и опорных конспектов. Опорные таблицы представляют собой краткие, логически выстроенные блоки информации, объединяющие ключевые понятия, термины, взаимосвязи и примеры. Метод опорных таблиц применяется для

анализа и сопоставления психологических, педагогических, социальных аспектов одарённости, классификации видов одарённости, методов диагностики, стратегий поддержки и сопровождения [6].

Примеры заданий:

- Составление опорных таблиц по темам: «Типы одарённости и их характеристики»; «Модели работы с одарёнными детьми в образовательных организациях»; «Методы диагностики одарённости: сравнительный анализ».

- Заполнение шаблонов таблиц по предложенным кейсам или статьям, самостоятельное создание опорных схем для подготовки к зачету или экзамену.

Рассмотрим пример опорной карты по технологии работы с одаренными детьми (рис. 1).



Рисунок 1 - Опорная карта по технологии работы с одаренными детьми.

Применение опорных таблиц способствует глубокому осмыслению учебного материала, формированию у студентов умений выделять главное, структурировать информацию, видеть взаимосвязи между понятиями и разделами. Это облегчает подготовку к контрольным и экзаменационным испытаниям, способствует формированию устойчивых знаний, развитию аналитического мышления и способности к самооценке.

В социальном аспекте данный метод стимулирует коллективное обсуждение, развитие навыков конструктивного диалога, обмена опытом, что положительно влияет на адаптацию студентов как в учебной группе, так и в профессиональной среде.

Использование презентаций в образовательном процессе — это один из методов самостоятельной и исследовательской деятельности студентов, направленная на развитие умений поиска, анализа, отбора и визуализации информации, а также публичного представления результатов работы. Презентация позволяет структурировать большой объём материала, обобщать и сравнивать различные подходы, развивать навыки коммуникации и критического мышления [2].

В рамках изучения дисциплины студентам предлагается подготовить и представить мультимедийные презентации на тему «Сравнительный анализ систем работы с одарёнными детьми в разных странах» (например, России, США, Китае и др.). Исследование национальных моделей выявления и сопровождения одарённых детей, анализ отличий в подходах к поддержке и развитию одарённости. Сравнение программ, нормативной базы, педагогических технологий, форм внеурочной поддержки, участия семьи и общественных организаций. Представление результатов в виде слайдов с использованием инфографики, сравнительных таблиц, схем, карт. Коллективное обсуждение и защита презентации с последующим сравнением выводов разных групп.

Использование метода презентаций способствует развитию самостоятельности, ответственности, навыков публичной коммуникации, а также формирует умение аргументированно отстаивать свою позицию. Сравнение опыта разных стран помогает студентам расширять профессиональный кругозор, видеть многообразие педагогических практик, формировать толерантность и открытость к инновациям. Этот метод эффективно готовит будущих специалистов к работе в мультикультурной профессиональной среде, повышает их способность к адаптации, аналитике и переносу успешных практик в собственную образовательную деятельность [3].

Заключение. Внедрение методов кроссвордов, опорных таблиц и презентаций в образовательный процесс высшей школы способствует эффективному формированию универсальных компетенций студентов, предусмотренных ФГОС ВО. Эти методы обеспечивают развитие самостоятельности, аналитического и критического мышления, коммуникативных и командных навыков, что существенно повышает уровень социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов.

Системное применение данных методов позволяет повысить качество подготовки выпускников и их готовность к успешной реализации в современной профессиональной и социальной среде, что в совокупности

создаёт условия для формирования поколения патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и развитие России. Данные ориентиры выступают фундаментом подготовки будущего педагога, чья профессиональная деятельность должна опираться на современные образовательные стандарты.

Список литературы

1. Зинченко, В. П., Бережнова, Е. В. Активные методы обучения как средство формирования профессиональных и универсальных компетенций будущих педагогов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 101–110.
2. Иванова, Т. С. Современные подходы к развитию педагогических компетенций в высшей школе // Педагогика. – 2022. – № 9. – С. 17–23.
3. Капустин, С. В., Лазарев, И. В. Формирование универсальных компетенций студентов в условиях цифровой образовательной среды // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 4. – С. 56–65.
4. *Паспорт национального проекта «Молодёжь и дети»*: утв. Комиссией по научно-технологическому развитию Российской Федерации (протокол от 13 сент. 2024 г.) / Правительство Российской Федерации. – Москва: Правительство Российской Федерации, 2024. – 1 файл. – Электрон. дан. – Режим доступа: официальный интернет-портал. - URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/ (дата обращения: 23.05.2026). – Текст: электронный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 26.11.2020 № 1456. – Режим доступа: https://fgosvo.ru (дата обращения: 24.05.2026).
6. Шаталов, В.Ф., Мальцева, Д.М. Педагогические лабиринты: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов. – Донецк: ДОУ, 2001. – 176 с.

УДК 378

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ГЕОМЕТРИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Фазлеева Эльмира Илдаровна, Тимербаева Наиля Вакифовна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, РФ
elmira.fazleeva@mail.ru, timnell@yandex.ru

Аннотация. В настоящей статье описан опыт организации методического практикума со студентами 4 курса педагогического направления.

Ключевые слова: методика обучения математике, педагогическое образование, профессиональная подготовка учителя, методический практикум.

Введение. При обучении геометрии в школьном математическом

образовании используются разные учебники, включенные в федеральный перечень. Наиболее распространенными являются учебники Атанасяна Л.С., Погорелова А.В. и Мерзляка А.Г. [1; 2; 3]. При этом, как показывает практика, в большинстве школ учителя работают по учебнику Атанасяна Л.С., что делает его освоение приоритетной задачей профессиональной подготовки будущих учителей математики.

Однако, профессиональная компетентность учителя не ограничивается знанием одного учебника. Умение анализировать различные методические подходы, видеть их сильные и слабые стороны, адаптировать лучшие находки к условиям работы по основному учебнику – это важнейший компонент методической грамотности педагога.

В связи с этим актуальной становится разработка таких форм организации учебной деятельности студентов педагогических направлений, которые позволяют не только освоить конкретное содержание изучаемой темы или раздела, но и сформировать у них умение сравнительного анализа и рефлексии [4; 5]. В нашей практике мы используем разные формы организации, в частности, методические практикумы, под которыми мы понимаем практико-ориентированную форму занятий, сочетающую самостоятельное проектирование учебных материалов, публичную защиту и коллективную методическую экспертизу. В данной статье описан опыт проведения подобной работы со студентами 4 курса педагогического отделения Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского КФУ.

Цель статьи – представить методику организации и проведения методического практикума, обосновать его эффективность для формирования профессиональных компетенций будущих учителей математики и предложить практические рекомендации по реализации подобных занятий.

Основная часть. В рамках практикума студентам предлагалось комплексное проектное задание – разработка системы уроков разных типов по теме «Первый признак равенства треугольников» на материале вышеуказанных учебников (в составе трех групп), а также подготовка контрольной работы по всему разделу «Треугольники». Занятие сопровождалось презентацией результатов и коллективным методическим обсуждением.

Подготовительный этап.

К этому времени студенты уже освоили общую методику обучения математике, имеют опыт прохождения педагогической практики и владеют предметным содержанием школьного курса геометрии. За две недели до проведения методического практикума студенты были разделены на три группы, каждая из которых получила для работы один из трех учебников. Группам были предложены следующие задания:

1. Спроектировать системы уроков разных типов (урок открытия нового знания; урок рефлексии; урок общеметодологической направленности) по теме «Первый признак равенства треугольников» и подготовить сопровождающие презентации для их представления. Каждый урок должен быть представлен фрагментом (5–7 минут), демонстрирующим ключевые методические решения.

2. Разработать контрольную работу по всему разделу «Треугольники» (с учетом специфики задачного материала своего учебника).

Группы самостоятельно распределяли типы уроков между участниками, готовили общую презентацию и продумывали аргументацию своих методических решений.

Основной этап.

Опишем структуру занятия (методического практикума).

Занятие состояло из следующих этапов:

1. Вступительное слово преподавателя. Обоснование актуальности сравнительного анализа учебников, краткий обзор особенностей изложения темы в каждом из них. Данная часть задает аналитическую структуру для экспертной работы студентов.

На этом этапе преподаватель представляет студентам краткую характеристику каждого учебника, акцентируя ключевые различия. В учебнике Атанасяна Л.С. при доказательстве первого признака равенства треугольников использован метод наложения. Учебник отличает классическая структура изложения материала, обилие готовых чертежей, умеренная сложность.

В учебнике Погорелова А.В. использован аксиоматический метод доказательства (без наложения). Для учебника характерно большое число задач на доказательство, но малое число готовых чертежей. Изложение учебного материала идет на высоком уровне абстрактности, что может быть сложно для семиклассников.

В учебнике Мерзляка А.Г. при доказательстве первого признака равенства треугольников также использован метод наложения с подробным пояснением каждого шага. Учебник характеризуется наглядностью, подробными комментариями, разноуровневым задачным материалом, что позволяет осуществить дифференцированный подход к обучению.

2. Презентация групп (15–17 мин. на каждую группу).

Данный этап подразумевает выступление каждой группы с демонстрацией фрагментов уроков разных типов и обоснованием логики разработанной контрольной работы.

3. Вопросы по презентации групп.

Выступление каждой группы завершается ответами на вопросы преподавателя и студентов альтернативных групп.

Заключительный этап.

На этом этапе подводятся итоги. Для объективной оценки работы каждой группы предлагается система критериев:

– соответствие логике учебника при изучении первого признака равенства треугольников;

– взаимосвязанность разработанных типов уроков;

– методическая грамотность в разработке структуры уроков;

– педагогическое мастерство проведения фрагмента урока;

– качество презентации фрагмента урока;

– соответствие содержания заданий контрольной работы указанному разделу, разнотипность заданий, наличие заданий разных уровней сложности и их решений;

– умение работать в команде;

– умение аргументированно отвечать на вопросы;

– соблюдение регламента.

Этап включает следующие элементы: «Методический ринг», где происходит коллективное обсуждение представленных разработок, сравнение использованных подходов, формулирование промежуточных выводов, а также «Заключительное слово преподавателя и рефлексию студентов».

На основе проведенного опыта можно предложить следующие методические рекомендации для организации подобных занятий.

По подготовке занятия:

– задание давать заранее (за 1–2 недели). Студентам необходимо время для осмысления содержания учебника, распределения ролей и подготовки фрагментов уроков;

– представить четкие критерии оценки заранее. Критерии служат ориентиром для студентов при подготовке и снижают тревожность перед выступлением.

По проведению занятия:

– начать с краткого обзора всех учебников. Студенты получают аналитическую структуру фиксации ключевых различий выступлений;

– использовать листы экспертной оценки. Слушатели становятся активными участниками анализа, а не пассивными наблюдателями;

– организовать вопросы после каждого выступления. Вопросы от преподавателя и студентов углубляют обсуждение и позволяют выступающим продемонстрировать понимание своих решений;

– провести итоговое сравнение («Методический ринг»). Коллективное обсуждение помогает обобщить наблюдения и сформулировать выводы.

По содержанию заданий:

– включить разные типы уроков. Работа над уроками разных типов формирует у студентов понимание вариативности методических решений в зависимости от дидактической цели;

– включить контрольную работу по всей теме. Разработка контрольной работы заставляет студентов увидеть место изучаемого вопроса в более широком содержательном контексте;

– требовать обоснования методических решений. Студенты должны не просто показать фрагмент, но и объяснить, почему они выбрали такие приемы, как они учитывают логику учебника.

По формированию профессиональных компетенций. В ходе проведения методического практикума формируются следующие профессиональные компетенции будущих учителей математики (см. табл. 1):

Таблица 1. – Формируемые компетенции

Компетенция	**Как формируется**
Умение анализировать УМК	Сравнительный анализ трех УМК, выявление их методических особенностей
Умение проектировать уроки разных типов	Разработка системы уроков по одной теме с учетом дидактических целей
Умение разрабатывать оценочные материалы	Составление контрольной работы с учетом специфики УМК
Умение аргументировать методические решения	Презентация и ответы на вопросы, обоснование выбора методов и приемов обучения
Умение работать в команде	Распределение ролей, согласование единой методической позиции
Умение проводить методическую экспертизу	Анализ выступлений коллег, фиксация сильных и слабых сторон, зон роста

Заключение. Проведенная система занятий в формате методического практикума показала свою эффективность для формирования профессиональных компетенций будущих учителей математики. В ходе работы были получены следующие результаты:

1. Расширение методического кругозора студентов. Сравнительный анализ трех учебников разных авторских коллективов позволил им увидеть, что один и тот же математический факт (в нашем случае, первый признак равенства треугольников) может быть изложен с разной степенью математической строгости, наглядности и методической поддержки. Это знание обогащает профессиональный инструментарий будущего учителя.

2. Формирование умения проектировать систему уроков. Задание на разработку уроков разных типов позволило студентам осмыслить логику развертывания содержания во времени, понять, как разные типы уроков связаны между собой и как каждый из них решает свою дидактическую задачу.

3. Развитие рефлексивных умений. Коллективное обсуждение («Методический ринг») способствовало развитию у студентов способности анализировать методические решения друг друга, выделять сильные и слабые стороны, видеть зоны роста.

4. Понимание вариативности методических подходов. Студенты пришли к выводу, что даже если за основу взят стандартный учебник под редакцией Атанасяна Л.С., всегда можно усилить урок за счет удачных приемов из других авторских линий. Например, взять разноуровневые задачи из учебника Мерзляка А.Г. или добавить строгие логические выкладки, представленные в учебнике Погорелова А.В.

5. Повышение мотивации к изучению дисциплины «Методика обучения математике». Практикум по методике был максимально приближен к реальной работе учителя: студентам приходилось проводить экспертизу материалов, защищать собственные проекты и вместе обсуждать спорные моменты.

Методический практикум может быть рекомендован для использования в профессиональной подготовке будущих учителей математики. Он позволяет интегрировать предметные, психолого-педагогические и методические знания студентов, формирует целостное представление о профессиональной деятельности учителя и развивает ключевые компетенции, необходимые для успешной работы в школе.

Список литературы

1. Математика. Геометрия: 7–9 классы: базовый уровень: учебник / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. – М.: Просвещение, 2023. – 416 с.
2. Мерзляк А.Г. Геометрия. 7 класс: учебник / А.Г. Мерзляк, В.М. Поляков. – М.: «Вентана-Граф», 2019. – 208 с.
3. Погорелов А.В. Геометрия. 7–9 классы: учебник / А.В. Погорелов. – М.: Просвещение, 2022. – 239 с.
4. Тимербаева Н.В. Основные проблемы готовности к профессиональной деятельности начинающих учителей математики и информатики / Н.В. Тимербаева, Э.И. Фазлеева // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 24–28 апреля 2023 г. / [под ред. Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова]. [Электронное издание сетевого распространения]. – М.: МПГУ, 2023. – С. 562–569.
5. Тимербаева Н.В., Фазлеева Э.И. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей математики и информатики / Н.В. Тимербаева, Э.И. Фазлеева // Материалы XV Юбилейной Международной научно-практической конференции «Информация и образование: границы коммуникаций» INFO'23, 5–8 июля 2023 г. / под редакцией А.А. Темербековой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2023. – №15 (23). – С. 110–112.

УДК: 378.147:811

АКТУАЛНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Холзода Мехриддин Равшан
Научно-исследовательский институт устойчивого развития и зеленой экономики Международного университета туризма и предпринимательства Таджикистана,
г. Душанбе, Республики Таджикистан
mr-kholzoda@mail.ru

Аннотация. Общая цель рассмотренных групп методик - не только познакомить студентов с системой знания иностранного языка и речи или научить формированию общения на иностранном языке, но и участвовать в формировании и развитии профессиональных языковых навыков. компетенции и личность. На наш взгляд, лингвистико-коммуникативные и сознательные принципы, используемые учителями в процессе обучения иностранному языку, должны стимулировать интерес и интерес студента к обучению, а также его желание использовать иностранный язык на практике.

Развитие профессионально-лингвистических компетенций студентов как педагогическая образовательная технология обеспечивает развитие идеи коммуникативно-лингвистического образования: на основе важных коммуникативных и лингвистических материалов коммуникативно-лингвистические задачи организуются таким образом, чтобы они представить ситуации общения в свободной творческой деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, система образования, неязыковых вузов, принцип, компетенция.

Введение. На современном этапе существуют требования к формированию профессионально-лингвистических компетенций студентов с целью развития мышления, творческого подхода к области специализации, применения современных методов обучения и модернизации в процессе профессионального развития. Для достижения эффективности этих целей в учебном процессе и междисциплинарном общении необходимо учитывать количество материала, способствующего развитию профессионально-лингвистических компетенций студентов. Такой подход также способствует самостоятельному поиску и обработке материала студентами в процессе обучения, что приводит к развитию у студентов таких качеств, как личность. В соответствии с требованиями данного подхода можно проводить логический анализ учебных материалов и определять информационную структуру, интеграцию междисциплинарных отношений, развитие профессионально-языковых отношений и устно-письменную структуру учебной информации. На этой основе повысится развитие активности и самостоятельности в

осуществлении учебной деятельности студентов и нахождении оптимального состава видов творческой и учебной деятельности студентов.

В неязыковых высших учебных заведениях развитие профессиональных и лингвистических компетенций студентов играет важную роль в понимании естественной связи между гуманитарным и техническим образованием: способность общаться на иностранном языке и преуспевать в процессе общения для решения практически и независимо стоящий перед ними. Современное преподавание иностранного языка в неязыковых вузах «... развивается как неотъемлемая часть (то есть объединяет несколько компонентов в один набор), и поэтому ему уделяется все больше и больше внимания.

Основная часть. Реформа образования требует от современного учителя навыков и умения применять теоретические знания, педагогические и психологические навыки, а также руководства в развитии профессиональных и языковых компетенций учащихся. Работа учителя должна сопровождаться творческим мышлением, умением своевременно применять определенные методы и навыки для достижения поставленных целей.

В дидактике высшего образования очень важны принципы и процессы профессионального образования, а также его категории. Принципы обучения предназначены для определения содержания, форм, методов и организации учебного процесса. Изучение всех дисциплин построено таким образом, что оно известно на основе дидактического единства и проводится в соответствии с дидактическими принципами, разработанными в теории воспитания. При этом учитель должен придерживаться определенных методических принципов, учитывающих специфику темы. Методика формирования профессионально-языковых компетенций реализуется на основе деятельностного, личност-но-ориентированного, аксиологического и коммуникативного подходов. Эти подходы включают организацию материалов по принципу общения по отношению к окружающей среде и дея-тельности в соответствии с интересами и культурой учащегося [9, с. 215-216].

Лингвистическая компетенция является основой развития профессиональных компетенций студентов в процессе изучения целевого иностранного языка. Следует отметить, что в процессе обучения студенты приобретают профессионально ориентированные знания посредством изучения языковых компетенций и на этой основе развивают свои профессиональные компетенции. В связи с этим в исследованиях отечественных и зарубежных ученых был упомянут ряд различных определений, которые изучались и использовались в процессе преподавания английского языка в неязыковых высших учебных заведениях. По мнению многих исследователей, это понятие было введено в науку в конце 80-х - начале 90-х годов прошлого века. Бердичевский А.

считает, что формирование языковых, лингвокультурных и коммуникативных компетенций взаимосвязано. По его словам, основными составляющими развития коммуникативной компетенции являются лингвистическая и лингвокультурная компетенция. Следуя этому заявлению, И.А. Зимня, А. Бердичевский рассматривает лингвистическую компетенцию как «... знание языковой системы и ее правил общения на иностранных языках, т. е. Лингвистическая компетенция - наличие языковых средств с определенной коммуникативной способностью, знание языковых средств и их функций, основных механизмов речи» [1, с. 17]. Чтобы выучить иностранный язык в процессе разговора и знания иностранного языка, необходимо овладеть тонкостями и системой иностранных языков. То есть языковая компетенция является обязательным условием обучения процессу общения, и именно на этой основе формируется активность речевой и коммуникативной компетенции в языковой системе.

В концепции профессионально-ориентированного образования (особенно в неязыковых вузах) на основе полученных знаний выделяются только следующие компоненты языковой компетенции: а) языковые единицы; б) правила формирования и задачи их деятельности; в) сведения о языке; г) языковая система [7, с. 154-156].

Если обратить внимание на весь процесс диверсификации существующих образовательных принципов, «... основные принципы методов обучения иностранному языку, такие как дидактические, психологические, лингвистические и, по сути, методологические, взаимосвязаны и образуют единую систему, разработанную для достижения образовательных целей были ... » [10, с. 174].

Дидактические принципы отражают основные принципы теории воспитания, отражают характеристики предмета «Иностранный язык» и реализуются через следующие принципы: принцип осознанности, принцип действия, принцип наглядности, принцип способности, принцип доступности и целесообразности, принцип междисциплинарной координации, принцип культурного сотрудничества, принцип профессиональной компетентности учителя. «В процессе обучения иностранным языкам должны использоваться дидактические и методические технологии, цель которых - постоянно обогащать творчество действием, а не накоплением знаний и умений» [3, с. 150].

Выбор принципов обучения - один из самых спорных вопросов в дидактике, психологии и методологии обучения, поскольку существуют противоречивые и часто противоречивые взгляды на их понимание. Термин «принцип» происходит от латинского слова Principium - «основа». Следовательно, принцип обучения - это основной принцип, согласно которому система обучения предмету должна работать и развиваться. В процессе обучения иностранным языкам, в соответствии с принципами, за

основу понимаются положения, определяющие всю организацию обучения, а также взаимосвязанность и взаимозависимость. Правильная реализация принципов эффективного обучения обеспечивает заинтересованность студентов в организованных уроках, а это определяет их работу.

В основе *лингвистических принципов* лежат лингвистические знания, являющиеся основной основой методики обучения иностранным языкам, и через принцип согласованности, принцип концентризма, принцип разграничения языковых явлений на уровне языка и речи, функциональный принцип, принцип стилистической дифференциации.

Социолингвистические принципы - объясняют мотивацию деятельности и помогают целенаправленно организовывать занятия, предполагая, что на поле мотивации деятельности и поведения студентов влияет принцип мотивации, принцип шаг за шагом в формировании речи. навыки и умения.Учитывая индивидуально-психологические особенности личности ученика, следует применять принцип учета процессов адаптации. Методы обучения, используемые учителем, включают его поведение, важность информации о культуре и стране изучаемого языка, а также важность внутренней и внешней мотивации ученика к изучаемому языку [6, с.7].

Методические принципы - отражают специфику обучения иностранным языкам, такие как: принцип общения, принцип учета родного языка учащихся, принцип развития устной речи, принцип взаимосвязанного обучения, принцип профессиональной направленности, принцип закрытости, уровень владения языком.

Конкретные методологические принципы - вытекают из ряда методологических принципов обучения иностранным языкам и определяются характеристиками научных разделов лингвистики. По мнению И.Л. Страх, важнейшими принципами обучения иностранному языку как второму языку общения являются: 1) коммуникативно-познавательная; 2) образовательные различия; 3) социокультурная направленность; 4) усиление деятельностного характера обучения; 5) взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности; 6) сравнительный подход, доведенный до принципиального уровня; 7) экономичное (подкрепляющее) обучение [2, с. 18-22].

На основе этих принципов современный процесс обучения иностранным языкам направлен на формирование профессионально-лингвистических компетенций студентов на социокультурном уровне.

Эти принципы лежат в основе каждого существующего метода обучения и направлены на достижение конкретных целей независимо от среды обучения. Они составляют теоретическую основу всех методов обучения иностранным языкам и реализуются в новой форме обучения, которая интерпретируется каждым учителем индивидуально в конкретном контексте преподавания иностранного языка. Реализация принципов

обучения иностранным языкам ориентирует образовательный процесс на личность учащегося в целом, которая становится предметом образовательного процесса и культурного сотрудничества. В то же время очевидна интеграция навыков и умений иностранных языков учащихся в их когнитивные, лингвистические и коммуникативные навыки.

Общие дидактические принципы обучения иностранным языкам направлены на достижение эффективного познавательного обучения, а также на овладение основами знаний и навыков. Основными дидактическими принципами можно назвать следующие: развитие обучения, активности, наглядности, устойчивости, доступности, дифференцированного отношения, совести и другие.

Методические принципы более подробно описывают и конкретизируют особенности обучения иностранному языку. В эту группу входят следующие принципы: принцип коммуникативной направленности с учетом особенностей родного языка, принцип взаимосвязанного обучения, относящегося ко всем видам речевой деятельности, функциональный принцип, принцип устной речи, презумптивная принцип и ряд других принципов, выбранных для обучения. Г.А. Китайгородская предложила следующие принципы интенсивного обучения иностранному языку для определения «Методики активизации индивидуальных и групповых ресурсов и способностей»: принцип коллективного сотрудничества, принцип личностно-ориентированного общения, принцип планирования учебного процесса, принцип акцент на учебные материалы многозадачных упражнений [4, с. 12-18].

Важным условием формирования профессионально-лингвистических компетенций студентов при последовательном выполнении всех лабораторных работ является творческий настрой, творческая содержательная часть, что дает возможность не просто усваивать знания, но использовать их в новой учебной ситуации и на самом высоком теоретическом и практическом уровнях. Такой подход позволяет обучающемуся быть готовым к решению нестандартных задач устного и письменного общения на иностранном языке после окончания высшего учебного заведения [8, с. 164-165].

Представитель липецкой школы Е.И. Пассов отмечает следующие характеристики коммуникативного принципа: мотивация, целеустремленность, значение личности, индивидуальность отношений, речевая активность, сотрудничество, контакт, ситуация, информация, новизна, эвристика, функциональность, проблема. Коммуникативный принцип в современной методологии помогает выбирать и систематизировать языковые материалы, организовывать учебный процесс, т. Е. Использовать приемы и инструменты для регулирования ситуации и интеграции языка и культуры в учебный процесс [5, с. 107-109].

Принцип общения основан на коммуникативном методе, при

котором больше внимания уделяется речи, умению общаться и слушать речь, чтобы приблизить процесс изучения языка к процессу реального общения. Этот метод предусматривает не только овладение иностранным языком как средством общения, но и развитие всесторонних качеств учащихся. Этот метод предусматривает минимальное вовлечение студентов в процесс изучения иностранного языка с минимальным использованием родного языка. Основная цель этого метода - научить студентов свободно говорить на иностранном языке. В этом методе количество повторений сокращается или исключается. Вместо этого задачи используются для поиска ошибок, сравнения и анализа, понимания роли концепций и состояния обучения, то есть задач, сочетающих логику, память, аналитическое мышление, образы и творчество. Эта ситуация подчеркивает необходимость тщательного выбора тем речи, целей и ситуаций общения, отвечающих интересам и потребностям студентов. В этом контексте студенты и преподаватели имеют возможность самостоятельно выбирать и обсуждать тексты и интересующие темы, а также учебные материалы для решения программных вопросов.

Коммуникативный метод полностью основан на идеях следующей коммуникативной лингвистики: единицей общения является словесное действие; единица выбора речевых действий - цель общения; овладение языком - формирование лингвистико-коммуникативной компетенции, т.е. знание языковой системы и умение правильно использовать языковые единицы. На основе подхода к изучению иностранных языков и его представлений о формировании личностных компетенций в деятельности и общении с другими людьми и психологической обоснованности этого метода. В рамках коммуникативной методики реализуется принцип учета возрастных, национальных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (типа памяти, способности к обучению, мировоззрения, интереса и др.).

Следует отметить, что возбуждение интереса к изучению английского языка и активизация студентов полностью основаны на принципе индивидуализации обучения. Принцип целенаправленной речи - речевая деятельность, учебно-методические пособия и цель, которая реализуется через вовлечение учащихся в общую работу; упражнения, максимально приближенные к ситуации общения; акцент на содержании, а не на форме связных заявлений. Выполнение некоторых задач требует не только знаний, но и скорости, умения централизовать поток информации, а также умения проявлять максимум творческих способностей и профессиональных компетенций. Мыслительная деятельность поддерживается посредством речи на протяжении всего исследования, как вербально, так и невербально. Коммуникационные технологии наделяют любую языковую единицу определенной функцией речи на лексическом, грамматическом, тематическом и ситуативном уровнях. Усвоение

структуры иностранного языка и его лексического фонда служит основной цели понятия значения, передачи и выражения его содержания. В этом случае предполагается, что утверждение тесно связано с ситуацией общения, которая интересна учащимся и соответствует их возрасту, а также вовлекает их в групповые обсуждения.

Заключение. Направление формирования профессионально-лингвистических компетенций студентов при обучении иностранным языкам, в нашем понимании, означает опору на базовые принципы, позволяющие понять наиболее важные аспекты процесса изучения иностранных языков.

Для развития профессионально-лингвистических компетенций ведущим методическим принципом может быть принцип общения, обеспечивающий практическую направленность занятий, а также направленный на овладение речевой активностью в определенной области. В то же время образовательный процесс в стране часто сравнивают с реальной связью цели обучения (изучение языка как средства общения) и средств достижения цели и реального общения (речевая деятельность). Благодаря организации творческой деятельности, использованию групповых форм работы, вниманию к проблемным ситуациям, овладению языковыми формами и их функциями в речи формируется коммуникативная компетенция, и, таким образом, общение является не только целью обучения, но и средством достигать профессиональных целей.

Список литературы

1. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе [Текст] / А. Л. Бердичевский. – Москва : Высшая школа, 1989. – 103 с.
2. Бим, И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа [Текст] / И. Л. Бим. – Москва : Новая школа, 1995. – 59 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2006. 336 с.
4. Китайгородская, Г. А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей обучаемого // Активизация учебной деятельности : сборник статей / под ред. Г. А. Китайгородской. — М. : МГУ, 1981. — Вып. 1. — С. 5–17.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс [Текст] : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239с.
7. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном языке [Текст] / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. – 233 с.

8. Холов, М. Р. Методология формирования профессионально-лингвистической компетенции студентов с помощью информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / М. Р. Холов // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века : Материалы Международного научно-творческого форума (научной конференции), Челябинск, 24–25 ноября 2022 года. – Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2023. – С. 163-167.
9. Холов, М. Р. Методология формирования профессионально-лингвистической компетенции студентов специальности журналистика и туризм через ИКТ / М. Р. Холов // Этнокультурное образование и воспитание: опыт, технологии и современные тренды : Материалы всероссийской с международным участием научно-методической конференции, Улан-Удэ, 30–31 марта 2023 года. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный институт культуры, 2023. – С. 215-222.
10. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис : Омега-Л, 2010. – 480 с.

УДК 177.1:174:4:130.2

ДЕЛОВАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Якупова Светлана Викторовна
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В.И. Ульянова (Ленина) «ЛЭТИ»,
г. Санкт-Петербург, Ленинградская область, РФ
sviakupova@etu.ru

Аннотация. В статье вводится новое понятие «деловая культура педагога», которая отражает вызовы и реалии современной образовательной среды в контексте цифровой трансформации общества. Рассматриваются три коммуникативно-пространственных измерения, в которых разворачивается деловая культура педагога. Анализируются ее традиционные и новые, отвечающие реалиям времени, элементы.
Ключевые слова: компетенции педагога, профессиональная культура, деловая культура, деловая культура педагога, цифровой этикет, цифровая грамотность, ИИ-грамотность.

Введение. Цифровая трансформация общества, обусловленная стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и технологий искусственного интеллекта, детерминировала изменение традиционных ценностей, социальных установок и моделей поведения обучающихся, что объективировало формирование нового портрета современного педагога, к которому предъявляются новые требования. В современных условиях педагог должен быть не только профессионалом, мастерски владеющим своим предметом, но и выступать в разных ипостасях, в частности: быть наставником, модератором, коммуникатором, фасилитатором и даже менеджером. В этой связи активировался переход лексики и

функционального поведения, характерных непосредственно для представителей бизнес-среды, в образовательную сферу, что, в свою очередь, определило погружение педагога в матрицу деловой культуры и, как следствие, необходимость рассмотрения его как активного участника современного делового сообщества. В свою очередь, актуальным становится и необходимость выделения современной деловой культуры как новой метакомпетенции педагога, элементы которой отражают вызовы и специфику цифровых реалий.

Основная часть. На сегодняшний день в педагогической науке введено понятие «*профессиональная культура педагога*», которая определяется как универсальная система, включающая профессиональные знания, нормы и ценности, принятые в профессионально-педагогической среде и регулирующие педагогическую деятельность и профессиональную компетентность педагога [4]. К ключевым компетентностям современного педагога относятся [3, с. 244; 10]:

– предметная компетентность – знания в области преподаваемой дисциплины и методологии преподаваемого предмета;

– общепедагогическая компетентность – знания и умения разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и цифровой среде;

– профессионально-коммуникативная компетентность – знание и практическое владение приемами эффективного общения;

– управленческая компетентность – умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты;

– рефлексивная компетентность – способность анализировать свои мысли и действия, а также умение обобщить свою работу;

– информационно-коммуникативная компетентность – владение на общепользовательском, общепедагогическом и профессионально-педагогическом уровнях ИКТ и цифровыми технологиями;

– правовая компетентность – знание правовых основ образовательной деятельности, умение толковать и применять правовые нормы; владение навыками правового поведения [5, с. 203].

В целом, эти компетентности составляют ядро профессиональной культуры педагога, частным проявлением которой является деловая культура, а ее фундаментом – традиционная культура социума, включающая в себя нравственный, гуманистический и этический компоненты.

Деловая культура – это многофакторный феномен современного социума. Его основу составляют ценности, нормы, правила и модели поведения, влияющие на специфику взаимодействия акторов деловой коммуникации и их репутацию в профессиональной среде. Новые тенденции развития современного социума активировали трансформацию

образовательной сферы, а вместе с ней и формирование новой метакомпетенции современной образовательной среды, которую мы определяем как ***деловая культура педагога***.

Мы рассматриваем *деловую культуру педагога* как совокупность профессиональных стандартов, национальных и культурных традиций, а также норм корпоративной культуры, которая представляет собой диалектику общего и особенного в рамках каждой отдельной организационной структуры. Взятые в единстве и взаимодействии, они оказывают влияние на поведенческую культуру сотрудников как внутри организации, так и вне ее, т.е. на всех уровнях взаимодействия с внешними участниками деловой среды.

В условиях цифровой трансформации образования деловая культура педагога разворачивается в трех коммуникативно-пространственных измерениях:

– *офлайн* – физической среды коммуникации «лицом к лицу»;

– *онлайн / digital* – коммуникации, опосредованной информационно-коммуникационными технологиями: электронные письма, сообщения и чаты в социальных и профессиональных социальных сетях, информационно-коммуникационные образовательные платформы и др.

– *офлай-онлайн / phigital* – коммуникации на пересечении физической и цифровой сред взаимодействия: видеоконференции, голосовые и видео сообщения, запись онлайн-уроков, ведение прямых трансляций и др. [6, с. 6].

В целом, *деловая культура педагога* включает в себя, помимо традиционных и общепринятых составляющих, таких как *деловой этикет* (совокупность правил поведенческой деловой культуры, культуры устной и письменной речи, а также правила делового стиля во внешнем облике), *самопрезентационный навык* (осознанное публичное поведение событийного характера, направленное субъектом презентации на достижение определённого результата [6, с. 199]), но также таких новых ее элементов, которые отражают специфику времени. К ним, в частности, относятся: *цифровой этикет, цифровая грамотность* и *ИИ-грамотность*.

Цифровой этикет – это новый социокультурный феномен современной эпохи, который стал и новым предметным знанием цифровой гуманитаристики / Digital Humanities. Его составляющие – правила поведенческой, речевой и письменной культуры в цифровом пространстве Сети. Важно подчеркнуть, что в марте 2026 года Министерство просвещения внесло дополнения в «Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников» в отношении общения педагогов в интернете. Это свидетельствует о постепенном проникновении норм цифрового этикета в законодательные акты и укрепления деловой культуры в педагогической среде [7; 9].

В условиях цифровой трансформации образования невозможно

успешно реализовывать образовательные цели и задачи без владения и такой новой компетенцией как *цифровой грамотностью*, которая на сегодняшний день становится базовым навыком, наряду с чтением и письмом. Согласно определению ООН, *цифровая грамотность — это «способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни»* [1, с. 10]. Соответственно, применительно к компетенциям педагога это предполагает умение использовать цифровую грамотность непосредственно в практиках предметного поля образовательной среды.

В свою очередь, владение *ИИ-грамотностью*, в целях применения технологий искусственного интеллекта в практиках образовательной среды, рассматривается как еще один новый базовый навык современного педагога. Согласно исследованию о влиянии искусственного интеллекта на работу педагогов, проведенного Лабораторией инноваций в образовании НИУ ВШЭ и образовательной платформой «Учи.ру», на сегодняшний день 32% педагогов используют ИИ-сервисы для подготовки к урокам, включая поиск идей и тем для уроков, подготовку планов занятий и создания заданий, 22% применяют ИИ для проведения уроков с целью вовлечения обучающихся в процесс, объяснения материала, создания мультимедийного контента, 23 % используют ИИ для профессионального развития [8] . Однако в результате исследования Российского аналитического центра НАФИ выявилось, что для формирования ИИ-грамотности необходимо прежде всего освоить пять ключевых компетенций: базовый уровень цифровой и компьютерной грамотности, навыки работы с данными, знание основ ИИ и машинного обучения, критическое мышление, программирование и алгоритмическое мышление [2], что в новых реалиях предполагает необходимость приобретения ИИ-знаний в рамках дополнительного образования педагогического состава.

Заключение: Деловая культура педагога представляет собой новую метакомпетенцию в условиях цифровой трансформации образовательной системы и включает в себя не только традиционные знания и навыки эффективного взаимодействия со всеми участниками деловой среды, но и новые – цифровой этикет, цифровую грамотность и ИИ-грамотность.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А., Имаева Г. Р., Спиридонова Л.В.Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева, Г. Р. Имаева, Л. В. Спиридонова. – Аналитический центр НАФИ. – М. : Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
2. Аймалетдинов Т. А. Как понять ИИ : пять ключевых навыков для успешной работы с искусственным интеллектом / Т. А. Аймалетдинов // Forbes [электронный ресурс]. –

2024. – URL: https://www.forbes.ru/mneniya/524718-kak-ponat-ii-pat-klucevyh-navykov-dla-uspesnoj-raboty-s-iskusstvennym-intellektom (дата обращения: 28.05.2026).
3. Голубева И. А. Профессиональная культура современного педагога: новые горизонты развития / И. А. Голубева // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Донецк, 26 июня 2025 г.). – Донецк: Изд-во ДонГУ. – 2025. – Том 1. – с. 243-246.
4. Коповая О. В., Ерофеева М. А., Шанин С. В. Профессиональная культура педагога как условие организации эффективного педагогического взаимодействия / О. В. Коповая, М. А. Ерофеева, С. В. Шанин // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Том 6, № 4. – С. 12-24. – https://doi.org/10.12737/2500-0543-2021-6-4-12-24.
5. Костромина О. В. Правовая компетентность педагогических работников / О. В. Костромина. // Документ в современном обществе: искусственный интеллект и цифровая трансформация : материалы XVII Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета. – 2024. – С. 202-204.
6. Мамина Р. И. Цифровой деловой этикет. Вопросы теории и актуальные практики / Р. И. Мамина. – СПб. : ООО Издательский дом «Петрополис», 2025. – 296 с.
7. Письмо Минпросвещения России № ОК3775/08, Общероссийского Профсоюза образования № 756 от 22.12.2025 «О примерном положении» / Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» [электронный ресурс]. – 2025. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_524377/1aad03b6d8ad80635949342064e7f628b308a7df/ (дата обращения: 29.05.2026).
8. От отчетности до уроков: 4 из 5 педагогов уверены, что ИИ экономит время работы // Новости НИУ ВШЭ [электронный ресурс]. – 2025. – URL: https://ioe.hse.ru/innovations/news/1078826616.html (дата обращения: 28.05.2026).
9. Пашкова Н. Цифровой этикет учителя: как пользоваться интернетом и мессенджерами, чтобы не подставить под удар свою репутацию / Н. Пашкова // Справочник заместителя директора школы [электронный ресурс]. – 2026. – URL: https://e.zamdirobr.ru/1174844 (дата обращения: 05.05.2026).
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Информационно-правовое обеспечение «Гарант» [электронный ресурс]. – 2013. – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 29.05.2026).

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Секция 1.
Социальная значимость роли учителя в современном обществе

Бондарь Е.А. Роль учителя в развитии лексической грамотности учащихся начальной школы……... 8

Булгакова А.Г., Матюхина И.Н., Семченкова Е.А. Роль современного учителя в образовательном процессе на примере Белгородской области …….. 12

Витковская С.В. Социальная миссия тренера-педагога: формирование нравственных качеств воспитанников центров внешкольного спорта..... 20

Герлах И.В. Управление социальным партнёрством общеобразовательной организации и учреждения культуры…….. 24

Дзюба И.А., Рублёва Г.И. Организационно-педагогические условия управления адаптацией молодых специалистов в образовательной организации ……. 30

Ершова Д.И., Святенко А.А. Пути оптимизации управления качеством образовательных услуг в общеобразовательной организации……. 35

Жовтан Л.В. Преподаватель высшей школы как индикатор состояния образования……... 43

Ибадулова Э.А., Болдырева В.Э. Социальная значимость роли учителя в современном обществе…….. 49

Кованёва Л.В., Рублёва Г.И. Специфика социально–педагогического сопровождения девиантных подростков в системе среднего профессионального образования……..... 53

Лукьянец Т.А., Рублёва Г.И. Социально-педагогическая профилактика конфликтов среди студентов-первокурсников…….. 58

Коврига А.М., Матузова И.Г. Роль современного учителя в политехнической подготовке младших школьников: от навыков к социальной ответственности……... 62

Кудрейко И.А. К вопросу об актуальности педагогического наследия А.С. Макаренко…… 67

Остроухов Д.Д., Норина Е.Э. Роль учителя в управлении художественно-творческой деятельностью школьников……. 70

Перевознюк Т.А. Культура взаимоотношений преподавателей и студентов……... 77

Петрова С.А., Незговорова Н.П. Формирование интеллектуальной готовности к школе у детей дошкольного возраста: модель работы дошкольной образовательной организации……... 82
Петрова С.А., Перевознюк Т.А. Цифровые инструменты мониторинга качества образования в ДОО: от сбора данных к управленческим решениям……... 87
Подковка Е.В., Подковка О.В. Роль учителя в образовании: статистика многолетнего опыта руководства баскетбольными командами……..... 93
Поправко О.В., Мухина Н.Ю. Педагогическое наставничество как инструмент трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей в социокультурной среде Запорожской области……..... 101
Рубцов И.Н., Ибрагимова И.Н. Роль куратора в профессиональном воспитании современного педагога…… 106
Садовая М.В., Шкляров В.С. Социальная значимость роли учителя в современном обществе……. 112
Сидоренко И.Н., Лукьянец Т.А. Управление научно-методической работой в образовательной организации на основе системно-деятельностного подхода……..…….. 116
Сидоренко М.А., Лукьянец Т.А. Развитие форм государственно-общественного управления образовательной организацией…….. 122
Смирнова Т.Н. Учитель между идеалом и реальностью: противоречия в автобиографиях современных педагогов …..... 127
Фетисов А.С., Кудинова Ю.В. Формирование кадрового резерва как механизм повышения социального статуса и престижа педагогической профессии…….. 132
Цыкман А.Е., Журова А.Ю. Социальная значимость роли учителя в современном обществе: Взгляд изнутри…… 137
Черныховская Е.В. Историческое просвещение как основа гражданской идентичности: методический конструктор для вузов новых субъектов Российской Федерации……. 142
Чернявский Н.Е., Рублёва Г.И. Педагогические условия формирования социальной конкурентоспособности учащихся общеобразовательной организации…… 149

Секция 2.
Компетентностный подход как фактор становления профессиональной личности педагога

Дворянкина И.В. Основные способы развития профессиональной компетентности педагога…….. 157
Доронина И.В. Психодиагностическая компетентность педагога как новый ресурс воспитательной работы с подростком ……..…. 163
Зайцева С.В. Профессиональные качества педагога в советском кино 1970- х гг.……... 168
Инкина С.Г. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области формирования читательской грамотности младших школьников…….. 173
Камка С.В. Формирование навыков социогуманитарной экспертизы педагогов…….. 179
Кара С.И. Объективность оценивания профессиональных компетенций студентов как педагогическая проблема……... 186
Князева А.Г. Педагогическая компетентность как фактор становления личности будущего руководителя хореографического коллектива…..... 192
*Кокоша Е.А. К*омпетентностный подход как основа образовательного процесса: опыт подготовки будущих учителей……..…...…… 197
Костюренко А.И. Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности……..……... 201
Лондаренко С.Ю. Специфика подготовки будущих учителей-дефектологов для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра…… 209
Маркова Е.А. Реформы в высшем профессиональном образовании России как вызов современности…… 213
Милентий А.О., Ручица Т.С. Компетентностный подход как основа пр офессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: аналитический обзор……..……..... 218
Роман С.В., Деменко А.В. Формирование у будущих учителей компетенции целеполагания для общеобразовательного курса химии…….…… 226
Ручица Т.С. К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов-дефектологов посредством привлечения 231

их к научной деятельности……..
Савенкова Ю.Я. Компетентностный подход как фактор становления профессиональной личности будущего педагога-дефектолога……..... 237
Сафонова В.В. Личность преподавателя как одно из педагогических условий формирования педагогической культуры будущих дефектологов……..... 241
Сухаревская С.Б. Развитие компетенций будущих педагогов: методы преподавания технологии работы с одарёнными детьми……... 246
Фазлеева Э.И., Тимербаева Н.В. Сравнительный анализ учебников геометрии в методической подготовке будущего учителя математики…… 250
Холзода М.Р. Актуальные принципы формирования профессионально-лингвистических компетенций студентов……..... 256
Якупова С.В. Деловая культура педагога в условиях цифровой трансформации образования……. 263

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Материалы
V Международной научно-практической
конференции
25 июня 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 1

под общей редакцией *И. А. Кудрейко*

Ответственный за выпуск *Е. Ю. Чумакова*

Адрес оргкомитета:
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»,
Институт педагогики,
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,
ДНР, РФ
e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*

Подписано в печать 28.07.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 15,64.
Тираж 100 экз. Заказ № 26июль145/1.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru