Личность. Общество. Образование.

Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе

Сборник статей XXIX Международной научно-практической конференции

31 марта – 03 апреля 2026 г.

Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Ленинградский областной институт развития образования»

Личность. Общество. Образование. Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе

Сборник статей XXIX Международной научно-практической конференции 31 марта –03 апреля 2026 г.

Санкт-Петербург
2026

УДК 37
ББК 74
Л 66

Издается по решению редакционно-издательского совета ГАОУ ДПО «ЛОИРО», в рамках реализации государственного задания на 2026 год

Научный редактор: д-р пед. наук, профессор **О. В. Ковальчук**

Л 66 **Личность. Общество. Образование. Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе:** сб. ст. XXIX Междунар. науч.-практ. конф. 31 марта–03 апреля 2026 г. / под общ. ред. О. В. Ковальчук, В. В. Кучурина. – Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2026. – 477 с.

ISBN 978-5-91143-880-7

Сборник научных статей XXIX Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе» (31 марта — 3 апреля 2026 г., Санкт-Петербург, ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования») посвящён переосмыслению гуманистического наследия педагогики сотрудничества в условиях постцифрового общества и 40-летия Манифеста 1986 г. В издании представлены статьи учёных и практиков образовательных организаций Ленинградской области, Санкт-Петербурга, регионов России, Республики Беларусь, Китая. Тематика статей охватывает ценностные и методологические основания педагогики сотрудничества и ключевые направления их практической реализации — от персонализации обучения и ИИ-поддержки до инклюзии, формирующего оценивания, наставничества, взаимодействия семьи и школы и развития сельских школ. Издание адресовано научным работникам, преподавателям, методистам, руководителям и педагогам образовательных организаций, студентам, магистрантам и аспирантам педагогических направлений.

ISBN 978-5-91143-880-7

© Авторский коллектив, 2026
© ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2026

Содержание

Введение 8

I. Достоинство, гражданственность, патриотизм: философские истоки и современные смыслы педагогики сотрудничества 12

Казакова Е. И. Педагогика сотрудничества как ресурс качества современной учебной деятельности 12

Лебедев О. Е. Педагогика сотрудничества в XXI веке: кто станет авангардом? 18

Паньшен У. Сохраняя истинное предназначение образования, спокойно идём в эпоху ИИ — актуальное значение мудрости Лаоцзы (даосизма) и идеи В. А. Сухомлинского 23

Каменский А. М. Человек и цифра 29

Грасс Д. В. От педагогики сотрудничества к постцифровому созиданию: эмпирическое обоснование интегративной модели становления предпринимательской культуры у обучающейся молодёжи 35

Наумчик В. Н. Эвристический диалог как путь к самопознанию в педагогике сотрудничества 47

Петрова А. Н. Доступность. Качество. Равные возможности: обучение детей с ограниченными возможностями здоровья 53

II. Учение без принуждения: персонализация, внутренняя мотивация, свобода и ответственность в постцифровую эпоху 61

Квашнина Т. В. Межуровневая преемственность: роль учителя начальных классов в формировании УУД при переходе в основную школу 61

Грасс Т. П., Нерсесян А. А. Учение без принуждения в цифровых финансах: персонализация личностного потенциала как основа финансовой культуры и безопасности 67

Грасс Т. П., Меринская И. С. Учение без принуждения в действии: развитие субъектности и внутренней мотивации подростков через свободную проектную деятельность 77

Кочан А. А., Зайпадинова Д. Г. Персонализация обучения и развитие внутренней мотивации в системе логопедической работы 87

Лапшина Е. А. От эксперимента к знанию 93

Литвин Д. В. Деконтекстуализация коммуникативных контекстов в образовательной ситуации как основа смыслотворчества 99
Петрова М. В., Шаталов М. А. Единый образовательный маршрут как основа сопровождения одарённого школьника в муниципальной системе образования 108
Милютина М. А., Бакушина А. Н. Профиль старшеклассника в контексте профессиональной карьеры 114
Князева Т. Б. Динамический конструктор единого образовательного пространства Ленинградской области для реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся 124

III. Архитектура формирующей педагогической поддержки: от визуальных опор к интеллектуальным средам 138
Иваньшина Е. В., Истомина Е. А. Трансформация методики обучения в постцифровом обществе 138
Горюнова М. А., Паликова Т. Ю., Стамати Е. П. От принципов Манифеста 1986 года к ИИ-скаффолдингу: как педагоги-новаторы и искусственный интеллект создают новое поколение учебных материалов 148
Биярсланова А. М. Конструктивный синтез: принципы гуманизма, сотрудничества и созидания как методологическая основа преодоления кризиса современного образования 156
Елисеева С. В. Архитектура формирующей педагогической поддержки ценности созидательного труда у подростков: от диагностических карт к интеллектуальным средам 162
Завьялов А. В. Микромасштабные эксперименты как инструмент повышения результативности обучения на уроках химии 173
Бельченко В. В. Искусственный интеллект в образовательном процессе среднего профессионального образования 178
Сазонова Е. К. Физический эксперимент как инструмент пробуждения внутреннего вопроса: от демонстрации к ученическому исследованию 182

IV. Стратегии созидания: гуманистические идеалы как основа духовно-нравственного воспитания 192
Файзуллаева Е. Д. Технология «Коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе» 192
Серикова О. С. Методические рекомендации по организации и использованию детского наставничества в учебе и социализации младшего школьника 199

Щербинина Е. А., Бессонова В. В. Формирование и развитие социальной компетенции обучающихся через вовлечение в проектно-исследовательскую деятельность 207
Хазбиева Л. И. Со-бытийная общность кадетской школы: интеграция традиционных и инновационных форм воспитания 211
Петрова И. В. Методический инструментарий в мотивационно-целевой деятельности наставника в аспектах педагогики сотрудничества 217

V. Культура оценивания в школе: как сделать оценку конструктивной и психологически безопасной 226
Кучурин В. В. Что, зачем и как мы оцениваем на самом деле? Педагогическая рефлексия о целях и смыслах школьной оценки 226
Жуковицкая Н. Н. Культура оценивания в школе с позиции педагогики сотрудничества: современный контекст прочтения 231
Абросимова Ю. В. От контроля к сотрудничеству: формирующее оценивание как инструмент развития учебной самостоятельности младших школьников на уроках английского языка 246
Сонина Н. Н. Оценка метапредметных результатов при выполнении заданий ОГЭ по английскому языку: проблемы и рекомендации 252

VI. Профессиональное сотрудничество учителей: горизонтальные сети вместо иерархий 261
Илюшин Л. С., Никаноров Р. В. Инновационная культура педагога: обсуждение теоретической рамки через анализ рефлексивных эссе практиков 261
Букреева Ю. В., Литовченко Э. В. Деловая игра как способ формирования общих и профессиональных компетенций при изучении дисциплин 270
Кольцов С. А., Бакушина А. Н. Как удержать талантливую молодёжь в образовании? Секрет эффективных педагогических проб 276
Рогачева О. Ю. Персональный брендинг и личное лидерство педагога 287
Сергеева Т. Н., Шакурова А. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов средствами наставнической деятельности 295

VII. Учебный предмет как пространство развития универсальных компетенций и жизненных навыков 304
Сафина Л. И. Компетентностный подход в обучении иностранному языку 304
Чернова И. Г., Надеина Т. В., Рубченко А. В. Учебный предмет как основа формирования универсальных компетенций и жизненных навыков младших школьников 312
Шаталов М. А., Левкин Д. М. О роли проблемно-интегративного подхода в становлении личности безопасного поведения в обучении основам безопасности и защиты Родины (основная школа) 319
Рожкова М. В. Организация работы по предупреждению трудностей становления читательской деятельности младших школьников на уроках литературного чтения 325
Рыдзе О. А. Учебные ситуации для диагностики и развития самостоятельности младших школьников на уроках математики 330
Мостова О. Н. Идеи педагогики сотрудничества в практике школьного обучения для развития универсальных компетенций 338
Тузова В. Л. Педагогические условия становления субъекта самовоспитания в начальной школе 346

VIII. Образовательный альянс: стратегии построения доверительного сотрудничества семьи и школы 356
Мосиенко Л. В. Событийное взаимодействие «педагога – ученика – родителя»: источник ценностей и смыслов 356
Подвинцева Е. И. Событийный характер взаимодействия участников образовательного процесса 365
Хлестова И. В. Партнерские отношения школы и семьи: роль родителей и учителей в образовательном процессе 369

IX. Сотрудничество, сотворчество, содействие детского сада и семьи как путь сближения позиций и взаимопонимания 385
Власенкова Е. В., Морозова Ю. В., Никиташко М. А. Формирование представлений о профессии пекаря у детей дошкольного возраста в условиях реализации проектной деятельности 385
Грищенко А. М., Козлова И. И. Опыт реализации парциальной программы «Русская изба» в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи 391
Захарова Л. Е., Фотогдинова Е. В., Вдовиченкова О. Ю. Модель ранней профориентации дошкольников на основе кластерного подхода 396

Корнева Т. А. Ребёнок в условиях техногенной цивилизации и цифрового пространства 403
Плотникова О. А., Стадникова С. Н. Формирование положительной внутренней мотивации к обучению у старших дошкольников.....410

Программа конференции 418
Сведения об авторах.....462

ВВЕДЕНИЕ

С 31 марта по 3 апреля 2026 года в Ленинградской области состоялась XXIX Международная научно-практическая конференция «Личность. Общество. Образование. Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе». Организатором конференции выступил Ленинградский областной институт развития образования (ЛОИРО) при поддержке Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области.

2026 год стал символической вехой для педагогического сообщества: именно в этом году исполняется 40 лет с момента публикации знаменитого манифеста «Педагогика сотрудничества». Четыре десятилетия назад педагоги-новаторы — Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов и другие — сформулировали принципы, которые на десятилетия определили вектор развития гуманистической педагогики: вера в силы ребёнка, уважение к его личности, искренний диалог, восхождение учителя и ученика к знанию. Однако мир вокруг школы изменился кардинально. Цифровые технологии перестали быть просто инструментом и превратились в «грамматику мышления и ткань социальных связей нового поколения». Конференция 2026 года стала пространством, где классическое наследие педагогики сотрудничества встретилось с вызовами постцифровой эпохи — временем, когда искусственный интеллект, гибридные форматы обучения и новые формы социальной коммуникации требуют переосмысления самих основ педагогического взаимодействия.

Главная задача конференции заключалась в том, чтобы обсудить насущные проблемы современного образования и выработать конкретные решения, основанные на принципах гуманизма, сотрудничества и созидания. Актуальность темы определяется фундаментальным противоречием современной образовательной ситуации: технологически человечество связано как никогда прежде, однако именно человеческое взаимопонимание, чувство общности и гражданской солидарности становятся дефицитом. В этих условиях перед педагогическим сообществом встаёт задача заново найти точки опоры для гуманистических идеалов и гражданских ценностей в мире, пронизанном цифровыми алгоритмами.

Конференция объединила более 600 участников из 5 стран и 26 регионов России. География охватила Китай, Беларусь, Казахстан, Киргизию, Южную Осетию, а также российские регионы от Калининграда до Бурятии, от Херсонской области до Красноярского края. Столь широкое представительство свидетельствует о высоком интересе международного и межрегионального педагогического сообщества к проблематике конференции и её значимости для развития образования в постцифровую эпоху.

Программа конференции была выстроена как многоуровневое событие, сочетающее классические академические форматы с инновационными площадками для живого диалога. Работа форума открылась пленарным заседанием «Достоинство, гражданственность, патриотизм: философские истоки и современные смыслы педагогики сотрудничества», в рамках которого выступили ведущие учёные: О. Е. Лебедев, член-корреспондент Российской академии образования; Е. И. Казакова, академик РАО; а также зарубежные исследователи, в том числе почётный профессор Нанкинского университета науки и технологии У Хао из КНР. Пленарное заседание перешло в панельную дискуссию с участием экспертов из ведущих научных и образовательных центров страны.

После пленарного заседания работа продолжилась по восьми тематическим секциям, каждая из которых была посвящена одному из ключевых аспектов современного образования. Помимо секционной работы, программа включала флэш-семинар «Поведение меняется? Сотрудничество с родителями!», проектную мастерскую «Навигатор созидания», а также выездные образовательные сессии на базе образовательных учреждений Волховского, Кировского и Волосовского районов Ленинградской области, где участники знакомились с практическим опытом сельских школ и инженерно-технического образования.

Третий день конференции был посвящён Школе-студии РОСТА для молодых педагогов Ленинградской области. В рамках этого дня состоялась публичная лекция М. В. Холманской (НИУ ВШЭ), а затем две сессии мастер-классов, охватившие широкий спектр тем: от оценивания проектов и мотивации к учёбе до сотрудничества с родителями и использования искусственного интеллекта в обучении школьников с ОВЗ.

Завершился день тематическими площадками, где каждый участник смог выбрать тематику и форматы работы, наиболее соответствующие его профессиональным интересам.

Участники встречи «Педагогика общей заботы: каждое дело творчески, иначе – зачем?» погрузились в методику коллективного творческого воспитания, разработанную ленинградским педагогом, академиком Игорем Петровичем Ивановым. Совместно со спикерами – учениками И. П. Иванова педагоги искали ответ на вопрос, как эта методика помогает сегодня строить с ребятами интересную, полезную и радостную жизнь.

Особого внимания заслуживает дискуссионный киноклуб «Учение без принуждения: персонализация, внутренняя мотивация, свобода и ответственность в постцифровую эпоху». В формате видеосеансов с последующим обсуждением участники рассматривали три ключевых вопроса: персонализация в постцифровую эпоху — про учение или про принуждение?; как работать с внутренней мотивацией в условиях неопределённости?; аутсорсинг свободы выбора и ответственности машине — утопия, возможности или риски? Итогом работы киноклуба стала открытая дискуссия о том, что следует внести в текст Манифеста «Педагогика сотрудничества» с учётом жизни человечества в постцифровой эпохе.

Анализ программы позволяет выделить несколько сквозных тем, пронизывающих работу всех секций и форматов. Во-первых, это переосмысление педагогики сотрудничества в эпоху искусственного интеллекта: как сохранить гуманистическую суть образования, когда ИИ становится полноправным участником образовательного процесса? Во-вторых, это психологическая безопасность и культура оценивания: как сделать оценку не инструментом контроля, а средством развития и поддержки? В-третьих, это инклюзия как ресурс, а не препятствие: как разнообразие участников образовательного процесса превращается в условие успешного развития всех? В-четвёртых, это сотрудничество семьи и школы: как выстроить доверительный диалог между основными институтами социализации ребенка? В-пятых, это сельская школа как центр развития территорий: как сохранить и развить образовательный потенциал сельских территорий в постцифровую эпоху?

Конференция состоялась при широкой поддержке партнёрских организаций, включая Институт экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена, Ассоциацию педагогов Ленинградской области, общество «Знание», АО «Просвещение», издательства «Русское слово – учебник», «Национальное образование», «Детская литература», «Легион», ООО «ГлобалЛаб», ООО «РОББО» и других.

XXIX Международная научно-практическая конференция «Личность.Общество. Образование. Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе» стала значимым событием в жизни педагогического сообщества. Сочетая классические форматы академической дискуссии с инновационными площадками живого диалога, объединяя ведущих учёных и практикующих педагогов, представляя опыт как крупных городских школ, так и сельских образовательных организаций, конференция продемонстрировала, что даже в эпоху тотальной цифровизации главным в образовании остаются вера в ребёнка, уважение к его личности и готовность к искреннему диалогу.

Представленный в настоящем сборнике материалы отражают ключевые идеи, прозвучавшие в ходе конференции, и предлагают читателю погрузиться в пространство живого профессионального поиска — поиска ответов на вопросы, которые ставит перед образованием постцифровая эпоха.

I. Достоинство, гражданственность, патриотизм: философские истоки и современные смыслы педагогики сотрудничества

Е. И. Казакова

E. I. Kazakova

Педагогика сотрудничества как ресурс качества современной учебной деятельности

Pedagogy of cooperation as a resource for the quality of modern educational activities

Признаком качества современного образования является мера и качество совместной учебной деятельности, которую осуществляют ученики друг с другом, ученики с педагогами, педагоги с друг с другом, педагоги, ученики и родители. Вот это качество совместности, то самое, о котором говорили наши уважаемые коллеги авторы педагогики сотрудничества, мне кажется не только важнейшей для современности идеей, но признаком качества образования. Способ доказательства будет очень простой, хотя для меня это не самая тривиальная задача.

Дело все в том, что принадлежу тому поколению, которому не надо было доказывать, что вместе учиться интереснее, чем в одиночку. Мы, правда, учились вместе, мы точно знали, что в хорошем классе можно получить хорошее образование, а в классе, который конфронтирует друг с другом, не взаимодействует, не помогает, не вдохновляет, не убеждает, получить качественное образование невозможно. Мы точно понимали, что в хорошей компании интереснее и быстрее развиваться самому, что большие дела делаются только сообществом.

Ну, так получилось, что мне повезло получать педагогическое образование в тот момент, когда мои преподаватели увлекались теорией групповой работы советского эстонского педагога Хейно Йогановича Лиймитса; когда мы пытались переносить педагогику общей заботы Игоря Петровича Иванова в образовательные процессы, начинали выстраивать урок, модуль урока, тему как коллективную творческую деятельность; когда мы на самом деле вслед за Виктором Федоровичем Шаталовым удивлялись собственному взрослому поведению (помните, он говорил: «Какие странные люди мы взрослые, мы сажаем детей за партой вдвоём, а потом не хотим, чтобы они друг с другом работали. Создаем условия для совместной работы, а потом за эту совместность – ругаем»).

Наши замечательные философы-классики, изучая проблемы производительности труда, (я в данном случае цитирую работу Абульхановой-Славской), утверждали, что качественную продукцию создаёт только то сообщество, которое ясно понимает меру совместности и развивает качество совместной деятельности людей, вовлечённых в этот процесс. Да, мы позднее вернёмся к этим идеям, потому что начнём читать «пятую дисциплину» Питера Сингера, узнаем о том, что есть «обучающиеся организации», познакомимся с «Дао Toyota» и поймём, что только те организации, которые умеют вместе не только делать дела, но и учиться, проявляют гораздо большую устойчивость к самым разным сбоям и порождают более высокое качество.

Много позже мы с вами поймём, что вот эта философия закладывается в современную национальную программу производительности труда, но, к сожалению, и переживём очень сложный этап, когда кому-то приходит в голову, что идеальным форматом обучения является один учитель – ученик; а некоторым до сих пор приходит в голову мысль, что идеальным форматом является «один ученик – один компьютер, обогащённый искусственным интеллектом». Я не верю в это. Вместе с теми, кто учил меня, и вместе с теми, кто исследует сегодняшние проблемы качества образования, я утверждаю, что качество современного образования непосредственно связано с качеством сообщества, в котором очень высокий потенциал взаимообучения, в котором люди становятся друг для друга не только оценщиками, не только присутствующими, но и соавторами тех или иных

идей, становятся теми, кто распределяет между собой задачи, вдохновляет друг друга, оценивает друг друга, предлагает новые варианты решения, то есть участвует в совместной деятельности, порождая тем самым учебное сообщество.

Вот эти люди на самом деле получают более мощные результаты с двух точек зрения. Одна точка зрения — это личностное развитие, другая точка зрения — это качество фундаментального знания и умения. Почему так? Нам ещё предстоит выяснить и снова для себя вернуться к тому, чтобы понять очевидное.

Мы люди, которые живут и действуют для того, чтобы сотрудничать. И вот это слово «сотрудничать» — это ещё один вызов времени. Если первые мои части рассуждения были связаны с попыткой ещё раз зафиксировать внимание, что индивидуальный учебный труд зачастую менее эффективен, чем совместная учебная деятельность, то вторая часть разговора будет про это сотрудничество. У нас ведь сегодня очень большие есть проблемы с восприятием труда; труда как жизненной ценности, как важнейшего жизненного блага и важнейшей обязанности в жизни человека. Позволю себе напомнить одну цитату из Симона Соловейчика: «В конечном итоге человек существует для человека, жизнь — для жизни. И нет другого предназначения в человеке, кроме как найти своё дело и выполнять его с честью».

Но для моего поколения это были естественные слова. В какой момент мы сумели воспитать родителей, потом они воспитали детей, у которых есть убеждение, что счастливая жизнь — это жизнь, когда ты можешь только потреблять, что труд — это обременение, труд — это нечто, чего лучше избежать в жизни.

Понимаю, что мне очень трудно объясняться с людьми и объяснять, что в жизни должен быть какой-то смысл, он обусловлен этой категорией — трудиться во имя блага другого человека. Да, мы выросли в педагогике сотрудничества, мы видели этих счастливых людей. Помню потрясающую, абсолютно точную цитату из той же самой «Педагогики для всех» Симона Соловейчика, который говорил: «Вот наши привычные практики — попрёки, упрёки, замечания, оскорбления. Если взять по первым буквам, то получится «пузо». Педагогика от «пузо» не может породить счастливых людей».

И последний тезис доказательства – о счастье. Согласитесь, ведь в конце концов педагогика занимаемся только этим вопросом. Мы занимаемся счастьем человеческим, как вся наука. (Это уже А. и Б. Стругацкие).

И снова возвращаемся к цитатам того времени, когда так легко было мечтать и так легко было действовать. «Наш дом может быть каким угодно, бедным и богатым, вообще каким угодно, но принципиально важно, чтобы в нашем доме был кто-то счастлив, потому что только счастливый человек может вырастить другого счастливого человека» (Симон Соловейчик). Педагогика сотрудничества и сообщество людей, которые занимались вот этим совместным делом, выстраивая российский ландшафт педагогических идей, была построена на этих очень простых и ясных постулатах.

Вместе — правильнее. Вместе — интереснее. Вместе — продуктивнее.

Быть вместе нам необходимо для того, чтобы помогать слабым и давать возможность сильным проявлять себя. Вместе, а не в конкуренции. Вместе, дополняя друг друга, развивая друг друга.

Мы в какой-то исторический момент вдруг решили, что конкуренция — это двигатель прогресса, что конкуренция создаёт лучшее качество. Сегодня приостановились и задумались, а только ли соревнования и конкуренция становятся тем инструментом, который делает нашу жизнь в какой-то степени лучше? Может быть, надо сделать два шага назад и снова посмотреть на величайшее наследие российской педагогики в той части, в которой мы когда-то сделали свои очень важные открытия?

Открытия, обусловленные пониманием смысла жизни человека. Открытия, обусловленные очень простыми и ясными технологиями. Ведь и групповой метод, и метод совместного освоения, и, в конце концов, пары сменного состава, и ещё десятки видов совместной деятельности, в которые мы когда-то с азартом погружались, на самом деле порождали качество.

Конечно, не всегда. Формализация возможна и в индивидуальной, и в совместной деятельности. Но о чём бы мы сегодня не говорили, чаще всего мы начинаем говорить о вызове, обусловленном стремительным развитием искусственного интеллекта. Мы понимаем, что из основного массива заданий, которые мы даём взрослым

или детям в процессе обучения, больше половины заданий с успехом выполняет искусственный интеллект. И когда мы просто даём задание написать сочинение, подготовить материал, доклады, решить математическую задачу, продумать последовательность шагов в опыте, построить презентацию, нарисовать картину, то не очень понятно, мы проверяем исполнительность или навыки нашего ученика, который просто это делегирует искусственному интеллекту, или думаем о том, как он сам будет выполнять самостоятельно это задание.

Чтобы ребёнок развивался в учебном процессе, нужно, чтобы он себя ощущал субъектом деятельности. И если эта субъектная позиция выражена в образовательном процессе, то ученик понимает, что он учится для себя, он выполняет те задания, которые он взял на себя, и тогда искусственный интеллект не может ему помешать. Всё это так. Но дело в том, что для того, чтобы быть осознанным субъектом совместной деятельности, нельзя учиться только для себя. Нужно понимать, что учебная деятельность ученика — это составная часть общей учебной деятельности, что от того, как он трудится, как преодолевает свою лень, как далеко продвинется, кому-то станет легче, ярче, полезнее жить. От того, что он формирует ту или иную для себя картину мира, на самом деле он выполняет какую-то очень важную миссию человека на Земле, потому что помогает человечеству сохранить накопленное знание. В общем, человек для человека, жизнь для жизни.

Сегодня, когда мы спрашиваем исследователей, что они делают для того, чтобы не отдать учебный процесс на откуп, обману, лжи, чаще всего нам говорят, что «мы работаем вместе с детьми, мы учим их задавать задачи искусственному интеллекту, помогаем им делать самим то, что они могут, мы помогаем им выступать в роли оценщика, вдохновителя, мы развиваем волю, мы учимся совместно. Вот эти «совместные деятельнаходят в области проблем стремительно развивающегося искусственного интеллекта. Если мы сделаем этот шаг и снова вернёмся к классике педагогики, не потеряв, не формализовав смыслы, не формализовав технологические решения, то у нас есть шанс, оценивая себя как личность, то есть социально значимого человека, помочь каждому человеку раскрыть собственный потенциал, найдя дело в нашем общем деле.

Так мы, по крайней мере, воспринимаем идеи педагогики сотрудничества. Нам ещё надо встать на плечи наших российских педагогов-новаторов, наших знаменитых учёных. Нам следует выстроить педагогику сотрудничества с активным использованием современных цифровых технологий, современного искусственного интеллекта.

Нам надо вернуть индикатор совместной учебной деятельности; вернуть культуру взаимообучения, потому что мы, взрослые, в любом случае сегодня учимся у детей, и дети учатся друг у друга. И дети, и взрослые учатся не только в специально организованных пространствах, они учатся, взаимодействуя с миром, отыскивая свой собственный путь, отыскивая своё собственное предназначение.

Для нас эти идеи очень дороги, и мы будем стараться продолжать эту аксиому, теорему, утверждать. Будем собирать данные, их сегодня уже немало, и мы можем сегодня сослаться на некоторые данные метаанализа о том, как влияет совместность высокого качества на качество образования.

Распределённая мотивация — это ситуация, когда вы абсолютно не мотивированы делать что-то, вам это неинтересно, вы устали, вы хотите сдаться, вам надоела та дорога, по которой вы идёте. Но рядом значимые другие. Рядом ваш учитель, который в вас верит.

Рядом дети, которые на вас смотрят и которые на вас надеются. И вы берёте себя в руки и, опираясь на их желания и на их мотивацию, делаете ещё один шаг, ещё один шаг, ещё один шаг. И постепенно падает груз с плеч, расправляются крылья. И понемногу в этой деятельности обретаются другие смыслы, уже наполняющие вас радостью, восторгом, вдохновением. Мы любим педагогику сотрудничества еще и за то, что она в своё время вернула нам в язык эти важнейшие слова — счастье, радость, доверие, взаимопомощь. Это то, на что опиралась наша культура всегда, и мы будем надеяться, что будет опираться и в будущем.

О. Е. Лебедев

O. E. Lebedev

Педагогика сотрудничества в XXI веке: кто станет авангардом?

Collaborational pedagogy in the 21st century: who will become the avantgarde?

Кажется очевидным, что те, кто причастен к педагогике сотрудничества, были педагогическим авангардом в восьмидесятые и 90-е годы XX века. В состав этого авангарда входили учителя, имена которых всем известны: Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, Е. Н. Ильин и т. д. Но к этому перечню надо добавить и тех, кто был инициатором создания этой группы педагогов-экспериментаторов. Это редактор учительской газеты В. Ф. Матвеев и журналист С. Л. Соловейчик.

Когда речь идёт об авангарде, важно увидеть не только «активистов первого часа», но и тех, кто продвигал новую образовательную практику. И, конечно, в число тех, кого можно считать педагогическим авангардом того времени, надо отнести и всех, кто последовал этим идеям, узнал себя в этих идеях.

Моя профессиональная биография сложилась таким образом, что в 1986 году я заведовал кафедрой в Кишинёвском пединституте. Был участником встречи с Ильиным, которую проводили тогда в институте. Эта встреча с Евгением Николаевичем началась ещё до его прихода в актовый зал. За ним шла толпа по улице, как демонстрация – это был, признанный лидер.

Когда появляются такие лидеры, формируется авангард, та группа педагогов, которая раньше других берёт на себя решение проблем, которые, ощущаются в системе образования как актуальные.

Если говорить об общей тенденции того времени, то назревала потребность в обновлении системы образования, в новых подходах, в каких-то новых идеях. Что было нового в педагогике сотрудничества? Для этого надо рассмотреть инновационные волны во второй половине XX века.

Почему возникли эти инновационные волны? К 50-м годам прошлого века в стране, в основном, была решена проблема доступности общего образования. И когда была решена проблема доступности, возникла проблема качества. Стали искать пути повышения качества образования.

Несоответствие качества образования социальным запросам зафиксировано в официальных документах: «отстаёт», «не удовлетворяет» и т.п. И первая волна – «Липецкий опыт». В 1963 году была опубликована статья Москаленко, заведующего кафедрой педагогики Липецкого пединститута, в которой предлагалось отказаться от стандартной структуры урока и обеспечить познавательную активность учащихся на протяжении всего урока.

Следующая инновационная волна связана с проблемным обучением. Какая задача решалась? Не только обеспечить активность на протяжении урока, но использовать возможности урока для развития познавательной самостоятельности учащихся.

Третья волна (с начала 80-х годов) касается оптимизации учебно-воспитательного процесса. Основой здесь была работа Ю. К. Бабанского по проблемам оптимизации. В ней рассматривались вопросы реализации реальных возможностей, которые соответствуют потенциалу и детей, и самой школы. Эта идея стимулировала поиск разных вариантов дифференцированного подхода.

Педагогика сотрудничества выдвигает новую идею: качество образования в первую очередь зависит от системы отношений между участниками образовательного процесса – между учителями и учениками, между самими учителями, между учениками, школой и родителями. Эти отношения определяют отношение к самому процессу, к школьному образованию. В 90-е годы, когда были всякие ограничения сняты и дорога инициативам была открыта полностью, возникает идея выбора образовательной программы, повышения качества образования за счёт расширения возможностей выбора для школы и для учащихся.

И речь уже идёт об иной позиции участников образовательного процесса – и учителей, и учеников. Они уже оказываются в позиции субъектов, которые могут на что-то влиять.

С этой точки зрения можно оценить вклад педагогики сотрудничества в интеллектуальные ресурсы школы. Значимое явление второй половины восьмидесятых годов и девяностых годов заключается в том, что субъектами педагогической мысли становятся практики. Многое идёт от них, от науки требуется обобщение, анализ, связь с фундаментальными идеями.

Педагогика сотрудничества предлагает новый взгляд на возможности учителя. Учитель рассматривается как автор методической системы, а не как исполнитель предписаний. Практика педагогики сотрудничества показывает возможность формирования педагогического авангарда на основе общих ценностных ориентиров. Это не обязательно организационная группа, это не присвоение статуса, это то, что признаётся профессиональным сообществом. Но очень важно отметить: авангард второй половины 80-х годов появился, потому что был определённый центр. И таким центром была «Учительская газета». Важно, чтобы была структура, которая может обеспечивать публичность авангардного опыта, общественную оценку этого опыта. И тогда авангард превращается в такое движение, которое влияет на ситуацию во всей системе образования.

Ориентация на позицию участников образовательного процесса выдвигает проблему формирования определённой модели образовательного поведения и его оценки.

Рассмотрим реальную ситуацию. Ребёнок на уроке молча сидит, вопросов не задаёт, стесняется задать эти вопросы. В итоге не осваивает материал. Отметку за поведение этому ученику на этом уроке вы какую поставите? Ну он же ничего не нарушал? «Пять». Значит, поведение отличное, а результат – он ничего не понял, ничего не усвоил.

Что же мы оцениваем? А что должно быть тогда объектом оценки? Отвечая на эти вопросы, воспользовались работой А. Г. Асмолова «Психология любви». В ней используются следующие методы для обозначения двух моделей социального поведения. «А ты куда? Туда, куда ведут» (это слова Гёте). «Всё мёртвое плывёт по течению. Против течения может плыть только живое» (это слова Г. Честертона). Это разные модели поведения.

Один из больших рисков для сегодняшней системы образования – ориентация на посредственность, снижение представлений о высоком уровне образованности. Естественно, возникает вопрос: куда ж нам плыть?

Речь идёт о базовых возможностях школы, которые были сформулированы в начале девяностых председателем Европейской комиссии Делором: школа может научить учиться, научить работать, научить жить, научить жить вместе. Дальше возникают вопросы, которые уточняют эти возможности и оценку своих возможностей каждым участником образовательного процесса. Она неизбежно должна быть связана с определением собственной ответственности. Самоопределение позиции, хоть учителя, хоть ученика — это ответ на вопрос: за что я готов отвечать?

В советское время был известен роман Юрия Германа «Я отвечаю за всё». Когда начался кризис советской системы, выяснилось, что за всё готовы отвечать, а за себя отвечать оказалось гораздо сложнее. И здесь возникает не очень простой вопрос: можно ли распределить ответственность между участниками образовательного процесса? Педагогу и пианисту Артуру Шнабелю принадлежит следующее высказывание: «Роль педагога состоит в том, чтобы открывать двери, а не в том, чтобы проталкивать в них учеников». На практике бывают ситуации, когда надо и проталкивать, потому что проблемы ученика связаны с его отрицательным учебным опытом. И требуется некое насилие для того, чтобы он преодолел этот отрицательный опыт и поверил в свои возможности.

Не думаем, что можно найти простой вариант ответа на вопрос о распределении ответственности. Проще всего сказать, что за конечный результат отвечают все вместе: учителя, ученики и родители. Но когда все вместе, то никто. Формула, которую мы иногда предлагаем для обсуждения, заключается в следующем. Понятно, что ответственность учеников с первого класса по одиннадцатый сильно меняется. Результаты образовательной деятельности всегда лежат в сфере деятельности учащихся. И поэтому на этапе выпуска за образовательный результат отвечает ученик.

За создание условий для того, чтобы ученик мог проявить самостоятельность и мог бы самостоятельно решать проблемы, отвечает

учитель. Администрация школы отвечает за возможность профессионального самоопределения учителя. Когда администрация или её управленческие структуры начинают управлять процессом за учителя, то эта ответственность утрачивается. Родители отвечают за использование тех возможностей, которые может предоставить школа. Мы понимаем, что теоретическая формула — это одно, практика — это другое. Но тем не менее, это вопрос, над которым стоит подумать.

Вопрос для дальнейшего размышления. Есть три критерия, по которым оценивается любая образовательная система: доступность, качество, эффективность. Под эффективностью понимается рациональное использование ресурсов.

В 30–40-е годы приоритетом была доступность. Надо было создать систему всеобщего образования. Потом приоритетом становится качество. В настоящее время ситуация сложнее, потому что сейчас появляется возможность получить общее образование вне школы.

И возникает вопрос: а для чего тогда нужна школа? Какими преимуществами она обладает и какова цена школьного образования? И если говорить о цене школьного образования, то имеются в виду не рубли, не деньги, а прежде всего тот ресурс, которым располагают и ученики, и учителя в любой ситуации — это время. Время становится дороже в современном обществе. В печати появилось понятие «экономика внимания», борьба за время потребителей информационных программ. Временные ресурсы всегда ограничены.

И поэтому возникает вопрос: на что тратится время учащихся, и насколько значимый результат они приобретают в этом случае? Как пример: с учётом нормативов на домашнюю работу продолжительность рабочей недели десятиклассника составляет 58 часов — в полтора раза выше взрослой нормы. Ученики не в состоянии найти столько времени. Есть и другие, не менее значимые для них виды деятельности.

Поэтому в самом общем виде можно сказать, что авангардом, наверное, сможет стать школа, которая предложит вариант эффективной системы, когда временные затраты соответствуют реальным возможностям участников образовательного процесса, и обеспечит возможность достижения значимых результатов.

У. Паньшен

Wu. Pansheng

Сохраняя истинное предназначение образования, спокойно идём в эпоху ИИ — актуальное значение мудрости Лао-цзы (даосизма) и идеи В. А. Сухомлинского

Maintaining the true purpose of education, we calmly move into the era of AI — the current significance of the wisdom of Lao Tzu (taoism) and the ideas of V. A. Sukhomlinsky

В настоящее время перед нами стоит актуальная тема, с которой не может обойтись ни один из нас как педагог в современном мире. Эта волнующая нас всех тема вот такая: что мы должны делать перед тем, когда технологии ИИ (искусственного интеллекта) стремительно проникают в образовательную сферу, когда опасность ИИ по всестороннему контролю над человечеством висит над нашей головой?

Вокруг нас появляются интеллектуальные банки заданий, ассистенты на основе ИИ, алгоритмы персонализированного обучения один за другим и т. д. Наше образование становится, кажется, всё более эффективным и интеллектуальным, но в то же время проблемы обостряются: чрезмерная конкуренция в образовании, подавление природных склонностей детей, постепенное отсутствие гуманитарного внимания. Как говорится в народе: каждая новая ступень развития науки и техники, принося человечеству много выгоды, одновременно порождает и серьёзные негативные последствия – приводит к отчуждению человека, то есть превращает его не в человека. Так что мы не можем не задаться себе вопросом: чем более развиты технологии, тем важнее понять — в чём истинная суть образования? Каких людей мы должны воспитывать? Какие обязанности должны взять на себя наши педагоги?

С такими сомнениями хотелось бы обратить внимание всех коллег на мудрость образования, преодолевшую время и пространство. Один из них — Лао-цзы, основатель древнекитайской даосской школы, который выразил основные принципы образования краткой глубокой философией (**Дао порождает единое. Один порождает два, два порождает три, а три порождает всё сущее.)**, он ныне снова пользуется всё большей репутацией в Китае. Другой — Василий Александрович Сухомлинский, великий советский педагог-практик, который всей своей педагогической деятельностью раскрыл гуманитарную теплоту образования. Он в советское время смело и мудро написал: «Человек – высшая ценность. Миссия школы – бороться за человека. Верьте в человека. Надо воспитать настоящего человека». Он теперь всё остаётся самым любимым и уважаемым зарубежным педагогом, особенно в сфере китайских общеобразовательных школ. Эти два просветителя, один с Востока, другой с Запада, один из древности, другой из недавнего прошлого, казалось бы, разделённые тысячелетиями и отличающиеся по стилю, но в современную эпоху ИИ их идеи сталкиваются с глубоким актуальным значением, проникающим в сердца людей, указывая нам ясный путь — развеять туман технологий и сохранить истинное предназначение образования.

Сначала давайте разберём три основных образовательных принципа, оставленных нам Лао-цзы. Это не непонятная метафизика, а простая истина, близкая к сути образования: воспитание **следует природе, обучение — через недеяние, сохранение чистоты и простоты**. Всего тут двенадцать китайских иероглифов, но они раскрывают ядро образования — следовать природным склонностям, сократить намеренное вмешательство, сохранить истинную суть человеческой жизни. А педагогические принципы В. А. Сухомлинского, основанные на практической работе в первой линии образования, в их центре всегда стоит Человек (с большой буквой): образование — это не только настоящая наука, но и истинное искусство о человеке, нужно обращать внимание на целостную личность, соблюдать единство труда и духовного развития, уделять внимание воспитанию души и чувств, уважать индивидуальное развитие каждого ребенка, отказаться от рассматривания детей как контейнеров для знаний или машин для экзаменов.

Может быть, кто-то сомневается: действительно ли древняя мудрость Лао-цзы и традиционные педагогические идеи Сухомлинского подходят к нам, к быстро развивающейся эпохе ИИ? Ответ, конечно, положительный. И чем шире распространяется ИИ, тем более ценными становятся эти два комплекса идей. Именно они являются нашей сильнейшей опорой в борьбе с отчуждением образования и в возвращении к первоначальной цели воспитания личности. Далее приведем три аспекта глубокого актуального значения этой мудрости образования, преодолевшей время, в современности.

1. Противостоять ловушке унификации через ИИ, с помощью «природных склонностей» и «уважения к индивидуальности» охранять неповторимую душу каждого ребенка.

Мы должны признать, что преимущество ИИ заключается в стандартизации, программировании и поиске оптимальных решений. Он может быстро выдавать единые ответы и упорядоченные траектории обучения, но эта эффективность легко превращает образование в стандартизированную «конвейерную линию обработки». В нашей округе не редки такие ситуации: дети с малых лет заполнены различными вспомогательными курсами на основе ИИ и тренировками по решению заданий, формируются и подгоняются под единые стандарты, постепенно теряют свои интересы, интуицию и воображение, становятся «шаблонными детьми», способными только выполнять команды и лишёнными самостоятельного мышления.

А принцип Лао-цзы **«Дао следует природе»** говорит нам, что образование никогда не является принудительным формированием, а следованием природным склонностям ребенка к росту, как уход за растениями — не вытягивать их вверх насильно, не искривлять намеренно.

В. А. Сухомлинский постоянно подчеркивал: образование — не резьба по камню, а пробуждение, каждый ребенок — уникальная личность, обладающая своими талантами, светом и духовной жизнью. ИИ может копировать знания и имитировать мышление, но никогда не сможет воспроизвести человеческие чувства, эстетическое восприятие, творческие способности и неповторимую личность. Это и есть самое главное актуальное значение.

В эпоху ИИ основная задача образования — не воспитывать машины, способные решать задания и запоминать информацию, а охранять уникальность ребенка, которую не может заменить ИИ, позволить каждому ребенку быть собой, а не единым стандартом, ибо «объект нашего труда — тончайшие сферы духовной жизни формирующейся личности — ум, чувства, воля, убеждённость, самосознание». (Сто советов учителю.)

2. Преодолеть чрезмерное образование и тревогу от конкуренции, с помощью «бездейственного воспитания» и «пространства для души» вернуть образование к медленности и теплоте.

Современная образовательная среда наполнена суетой и тревогой: родители боятся, что их ребенок отстанет, заполняют каждую свободную минуту детей различными интеллектуальными обучающими инструментами; школы стремятся к успехам на экзаменах, считают внедрение знаний и механические тренировки всем содержанием образования. Мы всегда думаем «научить больше, тренировать больше, конкурировать активнее», но забываем слова Лао-цзы: «Меньше — значит получить, больше — значит запутаться». Такое чрезмерное вмешательство и стремление к быстрому результату противоречат законам развития человека, лишают детей пространства для размышления, исследования, исправления ошибок и осознания, в итоге подавляют душу ребенка, уничтожают интерес и любовь к обучению, разрушают духовную жизнь детей.

Принцип Лао-цзы **«бездейственное воспитание»** отнюдь не означает безразличие и бездействие, а «не действовать необдуманно, не выходить за границы». Учителя и родители должны быть проводниками, а не контролерами, уметь отпустить, дать ребенку пространство, позволить им самостоятельно исследовать и расти.

В. А. Сухомлинский чётко написал: «Краеугольный камень педагогического признания — это глубокая вера в возможность успешного воспитания каждого ребёнка. Я не верю в то, что есть неисправимые дети... каждый педагог должен быть терпимым к детским слабостям...». Он также постоянно предупреждал: не подавляйте душу ребенка холодными знаниями, образование должно оставить достаточно духовного пространства, чтобы дети ощущали жизнь и испытывали любовь. В эпоху, когда ИИ легко может переносить знания, отвечать на вопросы и проверять задания, это

«бездействие» и «пространство» особенно важны: ИИ отвечает за эффективную передачу знаний, а мы — за охрану интереса ребенка к обучению, внутреннего порядка и духовной силы, позволить образованию замедлиться, успокоиться, избавиться от утилитарной конкуренции и вернуться к самому воспитанию личности.

3. Противостоять риску отчуждения технологий, с помощью «сохранения чистоты и простоты» и «гуманитарного внимания» сохранить человеческую основу образования.

Технологии — двойной меч, чем более развит ИИ, тем более мы должны опасаться отчуждения технологий: когда дети привыкают полагаться на алгоритмы для получения ответов, постепенно теряют способность к самостоятельному мышлению; когда образование слишком зависит от интеллектуальных инструментов, постепенно игнорирует эмоциональное общение и воспитание души, человек постепенно становится придатком технологий, теряя самые ценные качества — доброту, сопереживание, ответственность и совесть. А именно эти качества никогда не сможет иметь ИИ, и они являются самым главным предназначением образования.

Лао-цзы выдвинул принцип **«сохранение чистоты и простоты»**, который призывает нас вернуться к истинной сути жизни, не поддаваться внешним обстоятельствам и утилитарным целям, сохранить внутреннюю чистоту и доброту. В. А. Сухомлинский всей своей жизнью доказывал: ядро образования — воспитание целостного, тёплого человека, передача любви и уважения, формирование целостной личности. Это предупреждение для нас особенно глубокое.

ИИ всегда остаётся только инструментом образования, а не его целью. Независимо от того, насколько развиты технологии, образование всегда является делом «одного человека, просвещающего другого». Мы должны умело использовать ИИ для усиления образования, но твердо сохранять гуманитарную основу, воспитывать детей с совестью, теплотой и сопереживанием, делать их настоящими «людьми», а не придатками технологий.

Кроме того, эти два комплекса идей вновь указывают направление для роли учителя в эпохе ИИ. ИИ может заменить учителя в выполнении механических работ — объяснении знаний, проверке домашних заданий, статистике данных, но никогда не сможет заменить сопровождение, понимание и заботу учителя. Лао-цзы сказал:

«Помогать всем вещам следовать своей природе» — учитель является охранителем и сопровождающим на пути роста ребенка. В. А. Сухомлинский утверждал: «Тайна образования заключается в любви» — самая незаменимая ценность учителя никогда не заключается в передаче знаний, а в видении каждого ребенка, понимании духовного мира каждого ребёнка, пробуждении каждого потенциала к всему лучшему--самоуважения, самоуверенности и гордости за себя. Эта теплота и человечность — высота. А такой **простоты и чистоты** никогда не достигнет ИИ.

Да, волна эпохи ИИ бурно движется вперёд, технологии будут постоянно обновляться, но истинное предназначение образования никогда не изменится. Мудрость Лао-цзы позволяет нам успокоиться в суетном мире, понять: нужно следовать природным склонностям, вернуться к истинной сути, воспитывать медленно. Идеи Сухомлинского помогают нам сохранять гуманитарность в потоке технологий, помнить, что образование воспитывает личность, а не оценки, оно согревает душу, а не холодно внедряет знания.

Преодолев тысячелетия, они пришли к одному выводу: **образование является не конвейерной линией, преследующей эффективность, а медленным искусством питания жизни; конечная цель образования — не воспитать инструмент, владеющий технологиями, а целостного человека с душой, теплотой и самостоятельным мышлением.**

Пусть каждый из нас, как работник образования, черпает силу из этой древней и чистой мудрости, сохраняет первоначальную цель и основу образования в эпохе ИИ, умело использует технологии для усиления, но твердо придерживается гуманитарного принципа, охраняет каждое детское сердце, пробуждает каждый талант, вернуть образование к своей сути. Пусть каждый из нас старается **сердце отдавать детям.** Пусть каждый ребёнок спокойно растёт под солнцем, следуя своей природе, стремясь к свету, становится **настоящим Человеком!**

А. М. Каменский

A. M. Kamensky

Человек и цифра

Man and figure

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы осуществления процесса цифровой трансформации в общеобразовательных школах. Проводится небольшой экскурс в историю заявленной проблематики. Акцентируется внимание на тех цивилизационных угрозах, которые несет в себе несогласованность технического и гуманитарного развития общества. Обращается внимание на возможные риски проведения работы, связанной с цифровизацией образовательного процесса в школе, а также в целом в жизни каждого отдельного человека и всего человечества. Одновременно рассматриваются те выигрыши, которые получает наше образование при правильном подходе к разработке этого вопроса. В качестве примера гармоничного сочетания цифрового и событийного подходов приведены примеры конкретных проектов, реализуемых базовым лицеем № 590 Санкт-Петербурга. Делается вывод о необходимости взвешенной политики в области цифровизации образовательного пространства отечественных школ.*

Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровая трансформация, цифровая реальность, проектный подход, развитие индивидуальности.*

Abstract. *The article examines the issues of implementing the process of digital transformation in secondary schools. A brief excursus into the history of the stated problem is conducted. Attention is focused on those civilizational threats that are brought about by the inconsistency between the technical and humanitarian development of society. Attention is drawn to the possible risks of work related to the digitalization of the educational process at school, as well as, in general, in the life of every individual person and all of humanity. Simultaneously, the gains that our education receives with the right approach to the development of this issue are considered. As an example of a harmonious combination of digital and event-based approaches, examples of specific projects implemented by Basic Lyceum № 590 in Saint-*

Petersburg are given. The conclusion is drawn about the need for a balanced policy in the field of digitalization of the educational space of domestic schools.

Keywords: *digitalization of education, digital transformation, digital reality, project approach, personality development.*

Постановка проблемы. Со времен глубокой древности человечество занималось вычислениями. Порой число, цифра начинали восприниматься не просто как математическая абстракция, а как самостоятельная сущность. Возникло даже отдельное философско-религиозное течение пифагорейцев, которое, скрываясь под разными обличьями (гармоника, нумерология, астрология…), просуществовало вплоть до наших дней. Сегодня происходит своеобразная реинкарнация этого течения в направлении цифровизации, или, как часто сейчас принято называть, цифровой трансформации общества [4].

Философия Числа оказала огромное влияние на становление математического аппарата, а значит, на развитие разнообразных областей знания, в конечном счёте на развитие человеческой цивилизации. Со школьной скамьи нам известна истина про математику, которая является царицей всех наук. К сожалению, развитие цивилизации пошло скачкообразно. Точные и естественные науки с конца девятнадцатого века стали опережать гуманитарные, этим самым обуславливая крен в сторону технологического развития общества, часто в ущерб нравственной сфере. Век паровых машин сменился веком электричества, эпоха освоения атомных технологий дополнилась повсеместной компьютеризацией. И вот, наконец, мы вплотную подошли к стремительному внедрению в нашу жизнь искусственного интеллекта, который с некоторой натяжкой стали отождествлять с цифровой трансформацией [3]. Именно она теперь является наиболее популярным трендом развития человеческого общества.

Пифагорейцы не могли и мечтать о таком всевластии. Действительно, ещё немного и математика начнет править миром, может быть, уже и без участия самих математиков. Очевидно, что поддержка ИИ (искусственного интеллекта) освобождает нас от выполнения рутинной работы, для осуществления которой достаточно действовать по определённому алгоритму. По задумке создателей,

должно высвобождаться время для творчества, собственного развития, выполнения нестандартных задач [2]. Но в условиях отставания гуманитарной сферы от технической, воспользоваться этими благами умеют далеко не все [1]. Большинство тратит высвободившиеся силы на пустое времяпрепровождение, просмотр бесконечных видеороликов в сети, размещение бесчисленных фотографий, чтение безграмотных текстов и комментариев к ним.

Цели. В сложившихся обстоятельствах как никогда возрастает роль образования, школы. Для нас, конечно, важно не отставать от современных тенденций, наиболее рационально использовать предоставляемые сегодня технологические возможности, но делать это необходимо с пониманием педагогического эффекта совершающихся преобразований. Главное – не потерять за всеми новшествами Человека.

Цифра является только инструментом в наших руках, мощным, но при этом и опасным [2]. Если мы освобождаемся от какой-либо нагрузки (запоминание, сосредоточение внимания, принятие решения), то возникает опасность снижения или даже отмирания этих способностей у человека, то есть может начаться процесс расчеловечивания. Без того отставание гуманитарной сферы от технической только усугубится дегуманизацией. Дисбаланс в развитии цивилизации усилится, а это, вполне вероятно, приведёт нас к мрачному апокалиптическому сценарию. Для исправления ситуации необходимо уже на начальных стадиях цифровизации действительности предусматривать соответствующие защитные механизмы от возможных негативных последствий [10].

Среди возможных позитивных перспектив, предоставляемых нам в процессе цифровой трансформации образования, видится дальнейшее углубление индивидуализации обучения (форматы, время, контент…), активизация самопознания, самоопределения, самооценки, самореализации (рост личной ответственности за прохождение собственного образовательного маршрута), формирование своеобразной планетарности сознания (могу теперь общаться со всем миром сразу) [9]. В рисках определенно появляются возможные компьютерные зависимости (игровые ночи напролёт), цифровое рабство (всё делаем для лайка), личностная деформация (разрушение табу),

атомизация личности (мне никто не нужен, мой мир находится в моём компьютере) [9].

Современная педагогика сориентирована на цифровое образование. Активно внедряются в образовательную практику цифровые учебники и пособия (и это не просто оцифрованные тексты), используются дистанционные курсы по различным направлениям обучения, компьютеризируется система управления, отстраивается электронный документооборот, в качестве технологической поддержки обучения используются дополненная и виртуальная реальность, роботизация [4].

При этом участникам образовательных отношений необходимо выстроить собственную стратегию цифрового самоопределения, которая подразумевает осмысление способов долгосрочного и краткосрочного освоения цифрового пространства, создание собственного цифрового образа и освоение правил цифровой гигиены. Цифровая реальность должна не просто дополняться реальностью событийной, а быть инструментом освоения событийной реальности [8]. Только в таком случае будет происходить расширение границ и форм общения ребёнка, а значит, активное формирование его собственной индивидуальности. Только в таких условиях накопление и использование информации, что является основой информационных процессов, станет не самоцелью, а способом действия и будет способствовать росту творческой активности личности.

Результаты. Построение концепции развития индивидуальности участников образовательного процесса осуществлялось на базе лицея № 590 Санкт-Петербурга. Соединению событийной и цифровой реальности способствуют долговременные мегапроекты лицея. Особенностью данного варианта проектного подхода является его продолжительность во времени, благодаря которой обеспечивается преемственность результатов от одного поколения другому, а значит, рост их востребованности. Ещё одной отличительной чертой проектной деятельности лицея является её масштабность с привлечением большого числа статусных партнёров и выходом на всероссийский и международный уровень. Эта особенность помогает нам вовлекать в образовательное пространство ученика ярких, неординарных участников, что повышает эмоциональный фон осуществляемых преобразований.

Примером такого проекта может служить литературно-педагогический конкурс «Добрая лира». У лицея в данном направлении являются партнёрами более двадцати школ из разных уголков России. Соучредителями стали Союз писателей России, газета «Российский писатель», Санкт-Петербургский государственный университет, Академия постдипломного образования Санкт-Петербурга имени К. Д. Ушинского и др. Профессиональные писатели присылают на суд педагогической общественности свои рассказы и повести. После оценки общественного жюри, лучшие произведения выбирают профессионалы-литераторы (под председательством руководителя Петербургского отделения Союза писателей России). Ежегодно в конкурсе принимают участие более трёхсот авторов из разных регионов и стран. Издается сборник (их теперь уже четырнадцать, и все произведения размещены в свободном доступе на сайте «Доброй лиры», который создали и поддерживают лицеисты). Самый важный этап начинается после публикации сборника. Учащиеся из разных учебных заведений пишут отзывы, иллюстрируют прочитанное, создают буктрейлеры, инсценируют, переводят на другие языки… Подробно об этом проекте изложено в публикации «Самостоятельное чтение ученика в школе и дома» [6].

В проект «Палитра души» вошли такие партнёры, как Союз художников РФ, выставочный зал Союза художников в Санкт-Петербурге, школы Петербурга и других регионов России. Более тридцати лет в лицее работает выставочная галерея профессиональной живописи, в которой ежегодно организовывается более десяти экспозиций. Лицеисты создали специальный сайт галереи и ведут группу в ВК. Учащиеся не просто имеют возможность общаться с творческими людьми, а сами подбирают к картинам музыку, сочиняют стихи, делают собственные рисунки по мотивам, пишут отзывы. Подробно о проекте рассказано в публикации «Красота как особый образовательный ресурс» [5].

Проект «Школьный патент» направлен на поддержку детского и молодежного изобретательства, понимание школьниками законов авторского права, интеллектуальной собственности. Данное направление поддерживается Роспатентом, Министерством обороны РФ, Советом Федераций, другими ведущими партнёрами в течение полутора десятков лет. Множество номинаций конкурса обеспечивает ребятам возможность реализации самого широкого круга интересов.

Подробно механизм проведения данной работы изложен в статье «Школьный патент – проект, устремленный в будущее» [7].

Сочетание цифрового формата с реальной деятельностью, получением значимого не только для самого учащегося, но и для других результата, обязательное самостоятельное освоение школьниками нового знания являются залогом гармоничного развития индивидуальности участников образовательной деятельности, формирования у них активной жизненной позиции, преодоления ими тех рисков, которые возникают в сложном процессе цифровой трансформации нашей жизни.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Проблемы и перспективы цифровизации российского образования / Г. М. Андреева // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2018. – Т. 14. – № 12. – С. 2294–2313.
2. *Буданцев Д. В.* Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317) – С. 120–127
3. *Воробьева И. А.* Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И. А. Воробьева, А. В. Жукова, К. А. Минакова // Педагогические науки. – 2021. – № 01 (103). – С. 110–118.
4. *Гордеева Е. В.* Цифровизация образования / Е. В. Гордеева [и др.] // Journal of Economy and Business. – 2021. – № 4-1 (74) – С. 112–114.
5. *Каменский А. М.* Красота как особый образовательный ресурс / А.М. Каменский // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 55–63.
6. *Каменский А. М.* Самостоятельное чтение ученика в школе и дома / А.М. Каменский // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 1. – С. 40–46.
7. *Каменский А. М.* «Школьный патент» – проект, устремленный в будущее / А. М. Каменский // Народное образование. – 2026. – № 1. – С. 177–182.
8. *Маркова В. Д.* Цифровизация образования: вызовы и перспективы / В. Д. Маркова // Информатизация образования и науки. – 2019. – Т. 3. – С. 38-47.
9. *Молчанова Е. В.* О плюсах и минусах цифровизации современного образования / Е. В. Молчанова // Наука в образовании. – 2019. – № 64-4. – С. 133–135.
10. *Семенов А. В.* Цифровизация образования: проблемы и пути развития / А. В. Семенов // Инновационное развитие образования. – 2019. – № 4. – С. 52–59.

Д. В. Грасс

D. V. Grass

От педагогики сотрудничества к постцифровому созиданию: эмпирическое обоснование интегративной модели становления предпринимательской культуры у обучающейся молодёжи

From pedagogy of cooperation to post-digital creation: empirical justification of an integrative model for forming entrepreneurial culture in students

Аннотация. *Статья представляет результаты первого этапа авторского эмпирического исследования 2024–2026 гг. становления предпринимательской культуры созидательного типа у обучающейся молодёжи (школьники 7–10 классов, студенты СПО / колледжей, студенты российских вузов). Общая выборка — 337 респондентов (168 школьников, 52 обучающихся СПО, 117 студентов вузов). На основе теоретической триангуляции пяти методологических подходов разработана интегративная модель, включающая системный, аксиологический, деятельностный, средовой и субъектно-развивающий слои. Эмпирически выявлены пять ключевых барьеров, предложена система диагностики с учётом ИИ-компетенций. Представлены предварительные результаты первого итеративного цикла – 2024–2025 гг., свидетельствующие о положительной динамике по всем измеряемым показателям. Обсуждаются ограничения исследования и направления дальнейшей валидации модели.*

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, постцифровое общество, предпринимательская культура созидательного типа, искусственный интеллект, обучающаяся молодёжь, интегративная модель, эмпирические барьеры, промпт-инжиниринг.*

Abstract. *The article presents the results of the first stage of the authors' empirical research (2024–2027) on the formation of a creative type of entrepreneurial culture among students - schoolchildren of grades 7–10, students of secondary vocational education/colleges, and university students.*

The total sample is 337 respondents (168 schoolchildren, 52 secondary vocational students, and 117 university students). An integrative model has been developed based on the theoretical triangulation of five methodological approaches, comprising systemic, axiological, activity-based, environmental, and subject-developing layers. Five key barriers have been empirically identified, and a diagnostic system taking into account AI competencies has been proposed. Preliminary results of the first iterative cycle – 2024–2025 are presented, demonstrating positive dynamics across all measured indicators. The study's limitations and directions for further model validation are discussed.

Keywords: *pedagogy of cooperation, post-digital society, creative entrepreneurial culture, artificial intelligence, students, integrative model, empirical barriers, prompt engineering.*

Постановка проблемы. Постцифровое общество, определяемое как состояние, в котором цифровые технологии становятся невидимым, естествен5]. Для педагогической науки это означает необходимость перехода от технологического детерминизма, где человек вынужден адаптироваться к логике машины, к гуманистическому антропоцентризму, при котором технологии служат развитию человеческого потенциала. В этом контексте наследие педагогики сотрудничества — идеи В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, Ш. А. Амонашвили — обретает новое звучание: субъект-субъектные отношения, опора на внутреннюю мотивацию, коллективное сотворчество и личная ответственность становятся не просто желательными, а критически необходимыми условиями образования в эпоху интеллектуальных агентов [1, 6, 12, 13].

Показательно, что в последний год эта проблематика являлась центральной темой различных уровня научно-практических конференций. Ключевым вопросом дискуссий которых стало выстраивание педагогического взаимодействия в реальности, где генеративные нейросети превращаются в полноправных участников проектной деятельности. Как свидетельствуют современные исследования, до 40% мировой рабочей силы потребуют переобучения в ближайшие годы из-за внедрения ИИ, а генеративный ИИ способен автоматизировать до 70% рутинных бизнес-процессов [16]. Это порождает запрос на формирование у молодёжи компетенций, связанных

не только с использованием ИИ, но и с осознанным, этичным управлением им.

Параллельно государственная политика Российской Федерации акцентирует задачу формирования предпринимательской культуры у молодёжи. С 2025 года реализуется национальный проект «Молодёжь и дети», включающий мероприятия по поддержке молодёжного предпринимательства. Действует федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства», с 2025 года ставший частью федерального проекта «Технологии» нацпроекта «Эффективная и конкурентная экономика». По словам министра науки и высшего образования РФ В. Н. Фалькова, платформа объединила почти 1 млн студентов и преподавателей, однако внедрение предпринимательской культуры в вузах идёт с большим трудом [11]. В 2025 году стартовала Всероссийская программа «Росмолодёжи», охватывающая участников от 14 до 35 лет и делающая акцент на наставничестве опытных предпринимателей.

Таким образом, налицо противоречие между объективной потребностью в формировании предпринимательской культуры созидательного типа — ориентированной на создание общественно значимых благ, социальную ответственность и осознанное использование ИИ — и существующей практикой предпринимательского образования, которая преимущественно транслирует знания о бизнес-процессах, не затрагивая глубинных ценностно-смысловых установок. Данное противоречие подтверждается результатами авторского эмпирического исследования, проведённого в 2024–2025 годах на выборке из 337 обучающихся.

Цель и гипотеза. Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить интегративную модель становления предпринимательской культуры созидательного типа у обучающейся молодёжи — школьники 7–10 классов, студенты СПО / колледжей, студенты вузов, синтезирующую гуманистические идеи педагогики сотрудничества и требования постцифровой реальности.

Гипотеза исследования состоит из двух частей:

1. *Теоретическая гипотеза:* становление предпринимательской культуры созидательного типа у обучающейся молодёжи обеспечивается теоретической триангуляцией пяти методологических подхо-

дов — системного, деятельностного, аксиологического, средового и субъектно-развивающего — каждый из которых реализует один из принципов педагогики сотрудничества в постцифровом контексте [2, 3, 5, 8, 9, 10].

2. *Эмпирическая гипотеза (предварительная):* апробация интегративной модели будет сопровождаться положительной динамикой индекса созидательной активности (ИСА), уровня владения промпт-инжинирингом, доли обучающихся, включённых в предпринимательские пробы, и показателей субъектной позиции.

Теоретические основы и структура модели. Интегративная модель базируется на теоретической триангуляции пяти подходов [14], позволяющей рассматривать процесс становления предпринимательской культуры как многомерный феномен. Каждый подход высвечивает определённый аспект педагогики сотрудничества в постцифровом контексте.

Системный слой задаёт структурный каркас модели, фиксируя компоненты предпринимательской культуры созидательного типа (ПКСТ): когнитивный — знания о предпринимательстве, ИИ, социальном проектировании и пр., деятельностный — опыт создания проектов, коллаборации с ИИ, и ценностный — ориентация на общественное благо, ответственность. В соответствии с работой И. В. Блауберга [2], системный подход обеспечивает иерархическую соподчинённость компонентов и непрерывность образовательной траектории «школа → СПО → вуз».

Аксиологический слой выполняет функцию ценностного регулятора, отделяя созидание от рыночной агрессии. Здесь мы опираемся на концепцию «Достойной цели» Г. С. Альтшуллера, предполагающей новизну, общественную полезность, конкретность и масштабность замысла. Этот слой корреспондирует с общенациональными воспитательными приоритетами, закреплёнными в стратегических инициативах по развитию воспитания в России. В постцифровую эпоху аксиологический слой становится ключевым: ИИ может усиливать как созидательные, так и деструктивные намерения. В рамках исследования под *созидательным типом* понимается направленность предпринимательской активности на решение социально значимых проблем, а не исключительно на извлечение прибыли.

Деятельностный слой определяет основной механизм становления ПКСТ — обучение на практике [3, 5]. В постцифровом контексте это не просто физическое действие, а коллаборация с ИИ: обучающийся учится ставить задачи, проверять результаты, итеративно дорабатывать продукт. Происходит своеобразная реинкарнация идей педагогики сотрудничества: партнёрство возникает не только между учителем и учеником, но и между человеком и интеллектуальным инструментом. Исследователи ДВФУ подчёркивают, что навык грамотного промпт-инжиниринга становится критическим фактором эффективности использования ИИ в бизнес-процессах [4]. В свою очередь, специализированные курсы по промпт-инжинирингу уже внедряются в вузовские программы [14].

Средовой слой создаёт образовательное пространство предпринимательской экосистемы. Опираясь на средовой подход Ю. С. Мануйлова [7], мы рассматриваем образовательную организацию как среду, насыщенную «нишами», т.е. возможностями, и «стихиями» – активностями. В постцифровом обществе среда становится гибридной: физической и цифровой — ИИ-сервисы, онлайн-платформы. Педагогика сотрудничества реализуется через сетевое взаимодействие «школа – СПО – вуз – предприятие – ИИ-инструменты», а также через институт наставничества, методические основы которого разрабатывались Минпросвещения России. Наставничество связывает систему образования с реальной экономикой, что особенно важно для предпринимательского становления.

Субъектный слой фиксирует результирующий вектор — формирование субъектной позиции обучающегося: внутреннего локуса контроля, ответственности, инициативности, рефлексивности. В фундаментальных работах С. Л. Рубинштейна [8] субъектность рассматривается как способность человека быть автором собственной жизни. В постцифровом мире, где ИИ берёт на себя рутинные операции, именно субъектность становится главным конкурентным преимуществом и этическим компасом. Модель предполагает персонифицированные траектории саморазвития, где ИИ выступает инструментом поддержки, а не подмены человеческой активности.

Диагностический аппарат

Для верификации модели разработан комплекс методик, адаптированных под три образовательные ступени и учитывающих ИИ-компетенции. Все методики прошли экспертную оценку и пилотную апробацию.

Таблица 1

Диагностический инструментарий исследования становления предпринимательской культуры созидательного типа

Диагностический инструмент	Измеряемый конструкт	Описание
Индекс созидательной активности (ИСА)	Ценностная ориентация на общественно полезное дело, готовность к действию, рефлексивное отношение к ИИ	Авторская анкета из 12 вопросов (0–5 баллов каждый, сумма переводится в шкалу 0–100). Примеры вопросов: «Насколько для Вас важно, чтобы будущее дело приносило пользу обществу, а не только доход?», «Готовы ли Вы переработать проект, если ИИ-анализ показал его низкую социальную значимость?» Коэффициент альфа Кронбаха = 0,83
Промпт-кейс	Уровень владения промпт-инжинирингом	Практическое задание: составление серии промптов для решения предпринимательской задачи. Оценивается по шкале 0–5 двумя независимыми экспертами (каппа Коэна = 0,78). Критерии: ясность цели, структурированность, итеративность
Шкала субъектной позиции	Локус контроля, ответственность, инициативность	Модификация методики Е. Н. Волкова с добавлением блока утверждений об отношении к решениям, предложенным ИИ
Карта образовательной среды	Предпринимательский потенциал организации	Адаптированная методика В. А. Ясвина, включающая оценку насыщенности предпринимательскими событиями, открытости, доступа к цифровым платформам
Анализ портфолио	Реальные предпринимательские пробы	Чек-лист из 8 критериев: регистрация проекта, отзыв внешнего эксперта, первые продажи/внедрение, использование ИИ и др.

Структура интегративной модели

Модель включает три итеративных цикла – 2024/25, 2025/26, 2026/27 уч. гг., в каждом из которых реализуются все пять слоёв. Логика итераций позволяет накапливать эмпирический материал и корректировать модель на основе обратной связи.

Форматы реализации по ступеням:

- Школа – 7–10 классы, n=168: социальное проектирование, школьные бизнес-компании, использование ИИ для генерации идей. С 2025 года в ряде регионов стартовали проекты «Предпринимательские классы».
- СПО (n=52): стажировки на малых предприятиях, подготовка к самозанятости, ИИ для бизнес-планирования. С 2025 года при колледжах создаются малые предприятия, где студенты вовлечены в реальную хозяйственную деятельность.
- Вуз (n=117): стартап-интенсивы, акселераторы, регистрация ИП, ИИ для MVP. Программа «Стартап как диплом» продолжает расширяться, а в 2026 году обсуждается проект ФГОС «Предпринимательство».

Организация исследования – эмпирическая база: три образовательные организации – школы, колледжи, университеты двух регионов. Временные рамки: сентябрь 2024 – июнь 2027. В данной статье представлены результаты первого цикла — 2024–2025 учебный год.

Выборка составила – всего 337 обучающихся: 168 школьников 7–10 классов, 52 студента СПО, 117 студентов вузов, бакалавриат-специалитет 2–5 курсов. Гендерный состав сбалансирован – 52% девушки, 48% юноши. Критерий включения: добровольное согласие, обучение. Исключались лица, пропустившие более 30% занятий.

Методы. Применялся смешанный дизайн. Теоретические методы: анализ научной литературы, моделирование, триангуляция [14]. Эмпирические: анкетирование, кейс-задания, шкалирование, анализ продуктов деятельности. Статистическая обработка: описательные статистики, t-критерий Стьюдента для связанных выборок, угловой критерий Фишера (φ*) для сравнения долей. Расчёты выполнены в SPSS 27.0 и 28.0.

Этапы сбора данных:

1. Срез 1 – сентябрь 2024 — входная диагностика по всем методикам.

2. Срез 2 – сентябрь 2025 — промежуточная диагностика после первого года апробации модели.

3. Срез 3 июнь 2027 — итоговая диагностика (запланирована).

Основные результаты. Эмпирические барьеры – по данным среза 1, 2024, n=337) *.

Анализ данных, полученных на этапе входной диагностики — сентябрь 2024 г., позволил зафиксировать исходный уровень предпринимательской культуры респондентов, а также выраженность связанных с ней дефицитов. На основе частотного распределения ответов и контент-анализа открытых высказываний были идентифицированы пять устойчивых барьеров, препятствующих становлению предпринимательской культуры созидательного типа. Каждый барьер соотнесён с одним из слоёв теоретической модели, что даёт возможность адресно интерпретировать природу затруднений. Количественные показатели представлены в таблице 1.

Таблица 2

Выраженность эмпирических барьеров становления предпринимательской культуры созидательного типа на этапе входной диагностики (срез 1, сентябрь 2024 г., n=337)

Барьер	Школа (n=168)	СПО (n=52)	Вуз (n=117)	Соответствующий слой модели
Ценностный вакуум (доля респондентов, связывающих предпринимательство *только* с прибылью)	81%	74%	77%	Аксиологический [8]
Отсутствие опыта предпринимательских проб	12%	18%	15%	Деятельностный [4]
Средовая фрустрация, не видят поддержки инициатив	63%	59%	57%	Средовой [6]
Внешний локус контроля- избегание ответственности	74%	71%	68%	Субъектный [7]
Используют ИИ в учёбе	67%	74%	81%	Деятельностный
Умеют составлять промпты	23%	38%	52%	Субъектный + Деятельностный

Как видно из таблицы 2, наиболее выраженным во всех трёх группах оказался ценностный вакуум: от 74 до 81% респондентов связывают предпринимательство исключительно с извлечением прибыли, не упоминая общественно полезных целей. Ценностный вакуум интерпретируется не как отрицание прибыли, а как отсутствие в ответах респондентов указаний на общественно полезные цели. Эти данные коррелируют с выводами других исследований 2025 года: молодёжь демонстрирует интерес к ИИ, но с трудом определяет востребованные в цифровой экономике компетенции.

Запрос на педагогику сотрудничества рассматривался нами через открытые вопросы. Остановимся на типичных высказываниях респондентов:

- «Я мечтаю открыть свой бизнес, но не знаю с чего начать. В школе учат только писать бизнес-план, а как договориться с заказчиком — нет. Хотел бы наставника из реального бизнеса.» – школьник, 9 кл.
- «YandexGPT помогает делать проекты быстрее, но иногда пишет ерунду. Было бы круто, если бы научили правильно задавать вопросы нейросети.» – школьник, 10 кл.
- «Нас никто не учил работать в команде, только делай и сдавай.» – студент СПО, 2 курс.
- «Хотелось бы систему промптов, а не отдельные запросы.» – студент вуза, 3 курс.

Эти высказывания фиксируют потребность в наставничестве, командной работе и осознанном ИИ-взаимодействии — что в точности соответствует принципам педагогики сотрудничества и современным государственным приоритетам.

Выявленные на этапе входной диагностики барьеры и зафиксированный в открытых вопросах запрос обучающихся на практики педагогики сотрудничества определили фокус первого итеративного цикла – это 2024/2025 уч. г. Основные усилия были направлены на устранение ценностного вакуума через аксиологический слой, расширение деятельностного опыта посредством реальных предпринимательских проб и целенаправленное развитие навыков промпт-инжиниринга. Для оценки результативности этих усилий в июне 2025 года был проведён повторный замер по всем диагностическим методикам. Полученные данные, отражающие динамику ключевых показателей, систематизированы в таблице 3.

Таблица 3

Динамика показателей становления предпринимательской культуры после первого цикла апробации модели (Срез 2, июнь 2025 г.)

Показатель	Школа (вход→выход)	СПО (вход→выход)	Вуз (вход→выход)
ИСА (0–100)	41 → 48	44 → 56	49 → 62
Доля в пробах (%)	12 → 28	18 → 38	15 → 45
Промпт-инжиниринг (0–5)	1,8 → 2,4	2,5 → 3,2	3,1 → 3,9
Субъектная позиция (0–100)	54 → 61	58 → 69	62 → 74

Все различия статистически значимы (t-критерий, $p < 0,05$; для долей — критерий Фишера, $p < 0,01$). Наибольший прирост зафиксирован по доле включённых в пробы — вуз: +30%, и промпт-инжинирингу — вуз: +0,8 балла. Однако, учитывая отсутствие контрольных групп, следует с осторожностью интерпретировать причинно-следственные связи — позитивная динамика может частично объясняться естественным взрослением и внешними образовательными инициативами.

Обсуждение результатов. Полученные результаты позволяют провести несколько линий обсуждения. Во-первых, выявленные эмпирические барьеры подтверждают предположение о том, что существующая система предпринимательского образования страдает от фрагментарности и аксиологической размытости. Ценностный вакуум, зафиксированный у 74–81% респондентов, хорошо согласуется с данными о том, что молодые люди всё чаще идут в предпринимательство не только ради прибыли, но ради смысла — чтобы влиять на общество, улучшать среду, решать важные задачи. Это указывает на потенциал аксиологического слоя модели, который должен быть усилен в последующих циклах.

Во-вторых, разрыв между использованием ИИ и умением грамотно составлять промпты – 67–81% и 23–52%, обнажает проблему поверхностной цифровой грамотности. Подобные диспропорции отмечаются и в международных исследованиях: генеративный ИИ всё активнее используется студентами, но целенаправленное обуче-

ние эффективному взаимодействию с ним пока не стало системной практикой [16]. Наша модель, делающая промпт-инжиниринг одним из измеряемых результатов, отвечает на этот вызов.

В-третьих, положительная динамика по показателю доли включённых в предпринимательские пробы особенно заметна в вузе – с 15% до 45%. Это можно связать с действием средового слоя: университетская экосистема, дополненная акселераторами и программой «Стартап как диплом», создаёт благоприятные условия. Вместе с тем, относительно скромный прирост в школе – с 12% до 28%, свидетельствует о необходимости дополнительных усилий по созданию предпринимательской среды на уровне общего образования, включая внедрение предпринимательских классов и расширение наставничества.

Наконец, запрос на педагогику сотрудничества, зафиксированный в открытых вопросах, подкрепляет теоретическую основу модели. Потребность в наставнике, командной работе и осознанной коллаборации с ИИ — это, по сути, запрос на гуманистически ориентированное образование в технологически насыщенной среде, что и составляет суть предложенной интегративной модели.

Ограничения и перспективы дальнейших исследований. Нами выделены следующие ограничения и перспективы:

– *Выборочная совокупность.* Исследование ограничено несколькими образовательными организациями двух регионов, что не позволяет делать широкие обобщения. Валидизация модели на расширенной и географически разнообразной выборке является задачей следующих этапов.

– *Диспропорция групп.* Неравный размер подвыборок, школьников втрое больше, чем студентов СПО, затрудняет сравнительный анализ между ступенями. В дальнейшем планируется выравнивание групп.

– *Отсутствие контрольной группы.* Квазиэкспериментальный дизайн с контрольными группами будет введён во втором и третьем циклах, что позволит более уверенно судить об эффективности модели.

– *Самоотчёт.* Показатели анкетирования и шкалы могут искажаться социальной желательностью. Комплексное использование объективных методов, таких как анализ портфолио, экспертная оценка лишь частично нивелирует эту угрозу.

– *Доступ к ИИ.* Результаты чувствительны к доступности ИИ-сервисов. В организациях с ограниченным доступом картина может быть иной.

– *Кросс-культурная валидность.* Модель разработана в российском контексте. Её применимость в других странах требует отдельного изучения.

Заключение. Проведённое исследование подтверждает актуальность проблемы и обосновывает необходимость перехода от традиционных моделей предпринимательского образования к интегративным, синтезирующим гуманистические ценности педагогики сотрудничества и технологические возможности постцифровой эпохи. Предложенная модель, выстроенная на триангуляции пяти методологических подходов, получила частичное эмпирическое подтверждение в первом итеративном цикле. Дальнейшая валидизация с учётом высказанных ограничений позволит уточнить механизмы становления созидательной предпринимательской культуры и сформулировать практические рекомендации для образовательной политики.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Шалва Амонашвили. – Москва: Издат. дом Шалвы Амонавили, 2001. – 463 с.

2. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл; Эксмо, 2003. – 1136 с.

4. Как искусственный интеллект меняет карьеру в бизнесе: исследования ДВФУ. – Владивосток, 2025.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, Академия, 2004. – 352 с.

6. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма : в 2 кн. Кн. 1 / А. С. Макаренко. — Москва : Юрайт, 2025. — 348 с. — (Антология мысли) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL : https://urait.ru/bcode/564852

7. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Москва, 1997. – 193 с.

8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с.

9. *Сластёнин В. А.* Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – Москва : Академия, 2008. – 566 с.

10. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2016. – 312 с.

11. *Фальков В. Н.* Выступление на Российском венчурном форуме (Казань, 09.04.2026) // Интерфакс Россия.

12. *Шацкий С. Т.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980.

13. *Denzin, N. K.* The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. – New York: McGraw-Hill, 1978. – 370 p.

14. *Floridi, L.* The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era. – Cham: Springer, 2015. – 264 p.

15. *Fuller, S., Jandrić, P.* The Postdigital Human: Making the History of the Future. Postdigit Sci Educ 1, 190–217 (2019). https://doi.org/10.1007/s42438-018-0003-x

16. *Makhachashvili R., Semenist I.* Transdisciplinary Supersymmetry: Generative AI in the Vector Space of Postdigital Humanism // J. of Systemics, Cybernetics and Informatics. – 2025. – Vol. 23, No. 7. – P. 196–204.

В. Н. Наумчик

V. N. Naumchik

Эвристический диалог как путь к самопознанию в педагогике сотрудничества

Heuristic dialogue as a path to self-knowledge in collaboration pedagogy

Аннотация*. Статья раскрывает эвристический диалог как ключевой инструмент педагогики сотрудничества, способствующий самопознанию и развитию созидательного начала у обучающихся. Автор подчеркивает, что вопрос в этом подходе становится катализатором субъективных открытий, переводя ученика из пассивного потребителя знаний в активного исследователя и творца.*

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества; эвристический диалог; модельные вопросы; рефлексия; метапознание; культурно-исторический эталон; коммуникации.*

Abstract. *This article explores heuristic dialogue as a key tool in collaborative pedagogy, facilitating self-knowledge and developing students' creativity. The author emphasizes that in this approach, questions become a catalyst for subjective discovery, transforming students from passive consumers of knowledge into active researchers and creators.*

Keywords: *collaborative pedagogy; heuristic dialogue; model questions; reflection; metacognition; cultural-historical standards; communication.*

Постановка проблемы. В современном мире, где информация доступна как никогда ранее, образование смещает фокус с простого транслирования знаний на формирование способности учиться, мыслить критически и создавать новое. В этом контексте педагогика сотрудничества, основанная на активном взаимодействии ученика и учителя, приобретает особую актуальность. Центральное место в ней занимает эвристический диалог, где вопрос становится не просто инструментом проверки знаний, а мощным катализатором познания, самопознания и развития созидательного начала в каждом обучающемся.

Вопрос как методологический инструмент познания и самопознания. Традиционная педагогика часто предлагают ученику готовую истину, закрывая тем самым путь к самостоятельному поиску и открытию. Преподаватель выступает в роли источника знаний, ученик – в роли их пассивного потребителя. Однако, как справедливо отмечается, вопрос – это способ оптимизации собственных знаний [1]. Он выступает как методологический инструмент познания, позволяя ученику не просто усваивать информацию, но активно её перерабатывать, анализировать и интегрировать в свою систему представлений.

Ключевое отличие эвристического подхода заключается в том, что вопрос ведёт к субъективному открытию, поскольку формирует вектор познания от ученика, а не по направлению к нему. Это означает, что инициатива в познании исходит от самого обучающегося, его внутренней потребности понять, разобраться, найти ответы. Эвристика – это обучение через открытие. И в этом процессе ученик не только познаёт внешний мир, но и стремится познать себя. Эвристический диалог позволяет ему в определенной степени это сделать:

посмотреть на себя со стороны, осознать свои мысли, предположения, заблуждения и достижения. Традиционный подход, при котором преподаватель предлагает истину, закрывает путь к самопознанию, лишая ученика возможности самостоятельно пройти путь от незнания к пониманию.

От потребителя к созидателю: роль вопроса в формировании нового. Вопрос позволяет открыть свои возможности, он лучше учит быть созидателем нового, чем потребителем старого. В каждом человеке существуют две стороны: созидатель и сторонник стереотипов. Эти две стороны следует отражать в учебном процессе. Поэтому содержание учебного процесса должно быть нацелено не на потребление готового, а на созидание своего.

Когда ученик задаёт вопрос, он не просто ищет ответ, он формулирует проблему, выдвигает гипотезу, ищет пути решения. Это активный и творческий процесс, который развивает его способность к инновациям, к созданию чего-то нового. Научить учиться можно через открытие себя. Через процесс формулирования вопросов, поиска ответов и осмысления полученных результатов ученик учится доверять своей интуиции, развивать критическое мышление и формировать собственную картину мира.

Эвристический диалог как интерактивное средство познания. Диалог – это интерактивное средство взаимодействия, а эвристический диалог – это особый тип диалога «ученик – учитель», в котором инициатива в познании нового принадлежит ученику, а не учителю. В таком диалоге учитель выступает не как источник готовых знаний, а как фасилитатор, направляющий и поддерживающий ученика в его самостоятельном поиске.

Для стимулирования эвристического диалога используются модельные вопросы, которые служат отправной точкой для глубокого исследования:

- «Что?» (Что мы изучаем?) – помогает определить объект исследования.
- «Как?» (Как этот объект описан в культуре?) – побуждает к изучению существующих знаний и представлений.
- «Почему?» (Почему мое представление не во всем согласно с культурно-историческим аналогом? – стимулирует критическое осмысление и поиск причин расхождений.

В естественно-научных дисциплинах важную роль играет демонстрационный эксперимент, который формирует модельные вопросы [2]. Однако важно понимать, что они могут быть обращены не только к учителю, но и к самой природе. Искусство постановки вопросов определяет качество ответов, на которые природа способна. В этом контексте возможен настоящий диалог с миром: размышления, оценка полученных данных, постановка новых опытов, а также осмысление того, как использовать природные явления с целью сох-ранения экологии. Историческими примерами такого диалога с природой могут служить великие открытия, такие как открытие структуры атома или достижения известных исследователей. Эти вопросы являются базисными в изучении фундаментальных образовательных объектов, позволяя перейти от поверхностного знакомства к глубокому пониманию.

Открытие – это взгляд на мир своими глазами, а не чужими. Это процесс формирования собственного уникального понимания реальности, основанного на личном опыте исследования и осмысления. В эвристическом обучении это проявляется и в горизонтальных коммуникациях студентов на занятии эвристического типа. Человекосообразный смысл коммуникаций – демонстрация и сравнение «своего» с «чужим». Это означает, что студенты делятся своими идеями, наработками, представлениями, сравнивая их с тем, что предлагают другие.

Сравнение «своего» знания, то есть знания, которым мы обладаем, с «чужим» знанием, новым для нас, во многом необычным и даже неудобным, является ключевым моментом. Именно преодоление этого барьера и составляет смысл эвристического познания нового. Когда студент сталкивается с информацией, которая противоречит его текущим представлениям, это вызывает когнитивный диссонанс, который, в свою очередь, стимулирует более глубокое исследование и переосмысление.

В эвристическом подходе преподавателю не важно задавать вопросы, а очень важно выступить организатором дискуссий, диалога между участниками познания. Его задача – создать условия, в которых студенты будут мотивированы к самостоятельному поиску и обмену идеями. Для этого задания должны быть открытыми, то есть направленными на получение разных продуктов. Когда нет единственно правильного ответа, студенты получают мотивацию

для того, чтобы задавать вопросы, исследовать различные подходы и предлагать свои решения [1].

Негативный пример – когда преподаватель отказывается отвечать на вопросы студентов – демонстрирует, как такой подход блокирует эвристический процесс. В эвристическом обучении каждый студент выступает в двух ролях: организатора и участника коммуникации. Он не только активно участвует в процессе познания, но и берёт на себя ответственность за организацию собственного обучения и обучение своих товарищей.

Современная дидактика – это дидактика говорения. Это означает, что обучение строится на активном диалоге, на обмене мыслями, на формулировании и отстаивании своей позиции. Эвристический диалог, основанный на вопросе как инструменте самопознания и открытия, является краеугольным камнем этой новой парадигмы, позволяя каждому обучающемуся раскрыть свой потенциал созидателя и стать активным участником формирования нового знания.

Эвристический диалог не просто стимулирует поиск внешних знаний, но и активно способствует развитию рефлексии и метапознания – способности мыслить о собственном мышлении. Когда ученик формулирует вопрос, он невольно анализирует свои текущие знания, выявляет пробелы, осознаёт свои предположения. Процесс поиска ответа, сравнения своего понимания с культурно-историческим эталоном, а затем объяснения расхождений (вопрос «Почему?») заставляет его глубоко погрузиться в собственные мыслительные процессы. Это позволяет ему не только понять, «что» он знает, но и «как» он это знает, «почему» он так думает, и «как» он может улучшить свой процесс познания.

Такая внутренняя работа, стимулируемая вопросом, является фундаментом для саморегуляции обучения. Ученик, привыкший к эвристическому диалогу, становится более автономным, способным самостоятельно ставить цели, выбирать стратегии обучения, отслеживать свой прогресс и корректировать свои действия. Он перестаёт быть пассивным получателем информации и превращается в активного архитектора собственного знания.

Критическое мышление – одна из ключевых компетенций XXI века. Эвристический диалог является идеальной средой для его развития. Постановка модельных вопросов, особенно «Почему моё представление не во всём совпало с культурно-историческим этало-

ном?», напрямую тренирует способность к анализу, синтезу, оценке информации и формированию обоснованных суждений.

Когда студенты сравнивают «своё» знание с «чужим», они учатся не просто принимать информацию на веру, а подвергать её сомнению, искать доказательства, выявлять логические противоречия. Горизонтальные коммуникации, где каждый выступает и организатором, и участником, создают безопасное пространство для выражения различных точек зрения и их конструктивного обсуждения. Это учит студентов аргументировать свою позицию, слушать и понимать оппонента, находить компромиссы и совместно приходить к более глубокому пониманию. Преподаватель, выступая организаторам дискуссии, не навязывает свою точку зрения, а модерирует процесс, обеспечивая соблюдение принципов уважительного и продуктивного обмена мнениями.

Принципы эвристического диалога применимы не только в гуманитарных, но и в естественно-научных, технических дисциплинах. Демонстрационный эксперимент, как уже упоминалось, может стать мощным стимулом для модельных вопросов, обращённых к природе. Вместо того, чтобы просто показывать результат, преподаватель может предложить студентам сформулировать гипотезы, предсказать исход, а затем после эксперимента задать вопросы: «Что мы увидели?», «Как это соотносится с нашими ожиданиями?», «Почему произошло именно так?»

В инженерных дисциплинах эвристический подход может проявляться в проектной деятельности, где студенты сталкиваются с открытыми задачами, требующими самостоятельного поиска решений, формулирования вопросов к исходным данным, к возможным технологиям, к потенциальным пользователям. В искусстве и литературе эвристический диалог может быть направлен на интерпретацию произведений, где нет единственно верного ответа, а есть множество «своих» взглядов, обогащающих общее понимание.

Основной вывод. Внедрение эвристического диалога в образовательную практику сопряжено с определёнными вызовами. Во-первых, это требует от преподавателя изменения роли от транслятора знаний к фасилитатору и организатору. Это подразумевает развитие новых компетенций: умения формулировать открытые задания, модерировать дискуссии, стимулировать вопросы, а не давать готовые ответы. Во-вторых, это требует изменения мышления студентов,

которые привыкли к пассивному потреблению информации. Необходимо создать условия, в которых они почувствуют себя комфортно в роли активных исследователей и созидателей.

Перспективы, которые открывает эвристический диалог, значительно превосходит эти вызовы. Он позволяет формировать не просто знающих, но и мыслящих, творческих, инициативных личностей, способных к непрерывному саморазвитию и адаптации к быстро меняющемуся миру. Педагогика сотрудничества, в основе которой лежит эвристический диалог, становится не просто методом обучения, а философией образования, направленной на раскрытие потенциала каждого человека.

Список литературы

1. *Король А. Д.* Молчание в диалоге как проблема философии образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2019. – № 4. – С. 6–11.

2. *Наумчик В. Н.* Физика. Решение задач повышенной сложности / В. Н. Наумчик. – Минск : Мисанта, 2003. – 320 с.

А. Н. Петрова

A. N. Petrova

Доступность. Качество. Равные возможности: обучение детей с ограниченными возможностями здоровья

Accessibility. Quality. Equal opportunities: education of children with disabilities

Аннотация*. В статье рассматривается вопрос обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и роль инклюзии в этом процессе. Автор обосновывает систему индивидуально-личностного подхода через организацию психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе обучения.*

Ключевые слова: *обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзия, инклюзивное обучение, индивидуально-личностный подход, индивидуальный подход.*

Abstract. *The article discusses the issue of teaching children with disabilities and the role of inclusion in this process. The author substantiates the system of individual and personal approach through the organization of psychological and pedagogical support for children of primary school age with mental retardation in the learning process.*

Keywords: *students with disabilities, students with special educational needs, inclusion, inclusive education, individual approach, personalized approach.*

Введение. Педагогика сотрудничества – это направление в российской педагогике, возникшее в середине 80-х годов XX века, представляющее собой систему методов и приемов воспитания и обучения и основанное на принципах диалога, гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Данное направление объединило в себе опыт и лучшие традиции советской школы, а также достижения русской и зарубежной психолого-педагогической науки. В его основе лежит глубокое понимание и гуманный подход к личности ребенка, коллективистское воспитание, высокий профессионализм учителя и общественное внимание к образовательному учреждению [4].

Основная часть. Идеи педагогики сотрудничества впервые были выражены педагогом Симоном Львовичем Соловейчиком, ставшим идейным вдохновителем концепции. Именно он, опубликовав в «Учительской газете» несколько своих статей, первым заявил коллегам о новом современном подходе к обучению и воспитанию. Педагогика сотрудничества была основана на совершенно ином взгляде на образовательный процесс: вместо традиционного авторитета учителя она предполагала переход к формату сотрудничества между ним и учениками. Симон Львович предложил педагогам уйти от навязывания собственного мнения к открытому диалогу, в котором учащиеся смогли бы открыто озвучивать собственные взгляды, не боясь осуждения и наказания. Автор методики был уверен, что она

сможет объединить педагогов с разными стилями работы и подходами к воспитанию, но преследующих общую цель сделать систему образования более демократичной и гуманной [3].

Концепцию Соловейчика поддержало большое количество советских педагогов, а в сентябре 1986 года ими были сформулированы «Тезисы педагогики сотрудничества», которые закрепили основные идеи методики и стали ориентиром для представителей всего педагогического сообщества [3].

Идея, которой руководствуется педагогика сотрудничества: для создания идеальных условий для освоения нового материала необходимо выбирать такие методы обучения, которые позволили бы каждому из учащихся проявить активность и индивидуальный творческий подход, направленный на еще большее вовлечение в процесс и формирование желания получать новые знания [4].

Педагогика сотрудничества предполагает такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором его объекты и субъекты объединяются в общей деятельности принципами взаимоуважения, взаимопомощи и коллективизма [4].

Для сторонников концепции, основными ее принципами являются взаимодействие, сотрудничество, партнерские отношения, гуманизм, творчество, развитие личности, коллективизм, совместная деятельность, диалог и взаимообогащение.

Принципы педагогики сотрудничества: обучение без принуждения, совместная деятельность учителя и учащегося, свобода выбора, развитие творческих способностей, обучение в зоне ближайшего развития, индивидуальный подход к каждому, уважительное отношение к учащимся [3].

Остановимся на принципе индивидуального подхода к каждому. Идея индивидуального подхода заключается в использовании таких приемов, при которых каждый ученик чувствует себя так, будто все внимание учителя направлено исключительно на него. Учителя, придерживающиеся концепции педагогики сотрудничества, стремятся на своих занятиях сделать ученика соавтором урока, вселить в него уверенность и избавить от чувства страха. Они также учитывают психологические особенности и черты характера конкретного человека, воспринимая его, как личность, а не часть группы.

Предлагаем рассмотреть принцип индивидуального подхода к обучающемуся в рамках инклюзивного обучения. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» говорится об обеспечение права каждого человека на образование и об инклюзивном образовании. На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является актуальной. С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается. По Ленинградской области ежегодно число таких детей увеличивается на 2–3%. И чтобы отвечать запросам общества, необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, реализовывать инклюзивную практику.

Мы давно познакомились с термином «инклюзия». Мы читаем и слышим про открытое и дружелюбное общество для всех. А что может быть инклюзивным: инклюзивными могут быть образование, виды спорта, пространство, соревнования, мастер-классы, инклюзивное обучение.

Что же такое инклюзия? Л. М. Шипицына, Е. Б. Аксенова, Л. Б. Баряева и другие учёные трактуют инклюзивное образование как проблемы развития, обучения, социализации преимущественно детей с ОВЗ и связывают его со спецификой обучения инвалидов, то есть приспособление педагогической среды под определенные условия. Это положение отражено на законодательном уровне [1].

Классическое определение инклюзии — это процесс реального включения в активную жизнь социума людей, имеющих трудности в физическом развитии, в том числе с инвалидностью или ментальными особенностями [5]. Что это значит? Допустим, вы планируете отдать своего ребёнка в школу, в 1 класс, для этого вы просто выбираете школу, идёте на первое собрание и затем обучаете ребёнка. Вы и ваш ребёнок включаетесь в этот процесс просто и легко, не задумываясь, как к вашему ребёнку отнесутся другие дети и взрослые. А теперь представьте, ребёнок на коляске или с большими ментальными особенностями. И родитель планирует и хочет реализовать своё право на обучение ребёнка в понравившейся школе. И тут родитель задумывается, а примут ли его ребёнка с ОВЗ другие дети, педагоги, родители. И чтобы таких мыслей не возникало, вот для этого и нужна инклюзия. Когда любой ребёнок может без проблем пойти в любую школу, пойти на репетицию хора, на кружок рисования и т. д.

Мир «особого» ребёнка не должен быть закрыт от глаз чужих. Его нужно сделать таким, чтобы он допускал не только своих. А для этого нам с вами нужно перепрограммироваться, перестроиться на принятие таких детей в наше общество. Принятие в общество начинается с принятия таких детей в ДОУ, в школы.

Если проиллюстрировать понятие «инклюзия», «инклюзивое образование», должно получиться так: «учимся вместе», «мы рады всем», «включаем, а не исключаем», «такой, как все», «мы равные».

Инклюзивное образование дает равные права всем детям. Любой ребёнок! Независимо от пола, возраста, от этнической принадлежности, независимо от способностей ребёнка, независимо от отсутствия или наличия нарушений развития, ребёнок с ОВЗ, «особый» ребёнок и т.д. имеет право обучаться в обычной общеобразовательной школе совместно со сверстниками.

Для инклюзивного образования должны быть созданы условия, доступная среда. Но не только удобным въездом в здание школы, удобным перемещением между этажами, специальными учебниками, оборудованием и ещё многими исключениями, что называется доступной средой. Главное для инклюзивного обучения, для его результата – готовность и способность педагога принять и обучить любого ребёнка. Также педагог должен создать, разработать обучающий материал, способы организации занятий, уроков. Понятно, что это длительный процесс, к которому нужно идти постепенно, шаг за шагом.

Основой профессионализма учителя (особенно учителя начальных классов) на современном этапе является его способность и готовность принимать других людей, в частности обучающихся, такими, какие они есть, с их индивидуальными особенностями и умением учить их.

В общеобразовательной школе дети с ОВЗ находятся в обычном классе и это классическая инклюзия. В моём классе тоже инклюзия, потому что я обучаю детей по нескольким адаптированным основным общеобразовательным программам.

На данный момент в моём 4 классе 12 детей, с разными видами обучения. У двух «особых» детей с видами обучения 8.3 и УО вариант 2, согласно решению ПМПК, прописаны тьюторы. В моём классе

каждый день на всех уроках совместно с учителем работают два тьютора с двумя «особыми» детьми.

Кто такие тьюторы? Тьютор – педагог, который обеспечивает социально-педагогическое сопровождение ребёнка. Тьютор мой единомышленник, мы вместе с ним готовимся к уроку, готовим вместе раздаточный материал, отслеживаем динамику развития ребёнка.

Инклюзивное образование заключается не только в учителе и тьюторе, оно требует поддержки со стороны команды профессионалов. Учитель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор, социальный педагог. Вот команда профессионалов при инклюзивном обучении. Такая команда создана и в нашем учреждении. И в моей работе, в моём классе все специалисты мне помогают. Также это состав нашего школьного психолого-педагогического консилиума. На нём мы коллегиально решаем любую проблему ребёнка и семьи. В нашем учреждении мы много лет работаем в едином воспитательно-образовательном пространстве «семья – ребёнок – школа».

Коллеги, которые работают в инклюзивном классе, знают сложность в составлении расписания. На одном уроке может проходить, например, русский язык, речевая практика, речь и альтернативная коммуникация. Сложность и индивидуальность подхода ещё заключается в том, что учебно-методический комплекс у разных видов обучения разный. Работа на уроках идёт со всем классом одновременно. Но планируемые цели и задачи также разные, так как в классе на уроках 2 подгруппы и двое детей, сопровождающихся тьюторами. Задача учителя при работе с инклюзивным классом заключается в том, чтобы каждую минуту каждый ребёнок был занят делом. При работе с одной подгруппой другой подгруппе продумываем задания, учитывая уровень самостоятельности детей. В ходе уроков задействовано много раздаточного индивидуального материала, ориентированного на каждого ребёнка в отдельности. Материал подаем, исходя из личностно-ориентированного подхода, каждой подгруппе, каждому ребёнку даем дозированный материал.

Динамические паузы на уроках есть у всех. Мы используем на уроках две паузы: это физминутка и вторая пауза в зависимости от урока и от состояния детей (это или релаксационная минутка отдыха, или зрительная гимнастика, или пальчиковая гимнастика).

Домашнее задание также выдаётся детям по подгруппам и индивидуально.

При составлении и проведении контрольных работ также учитывается индивидуальный личностно-ориентированный подход.

Проверка тетрадей осуществляется индивидуально, исходя из вида обучения.

Оценивание обучающихся в инклюзивном классе – это разноуровневая система, так как каждый ученик имеет разные возможности и потребности, движется по своей траектории и с той скоростью, которая ему на данный момент доступна. Поэтому к этому процессу подходим индивидуально для каждого ребёнка.

Идивидуальная работа с детьми продолжается на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях, которые проводим ежедневно во второй половине дня.

Воспитательная работа в инклюзивном классе также строится с учётом индивидуально-ориентированного подхода. В классных и школьных мероприятиях участвуют все дети, но выполняют доступные им роли.

Без связи с семьёй эффективности обучения не будет, поэтому к каждой семье обязателен индивидуальный подход.

Таким образом, индивидуальный подход в условиях инклюзивного класса заключается в индивидуальной работе по всем направлениям деятельности с обучающимися:

– разработка адаптированных программ;
– подготовка к урокам;
– проведение уроков, коррекционных занятий;
– домашнее задание;
– проверка тетрадей;
– составление и проведение контрольных работ;
– оценивание детей;
– дозированный выбор материала;
– индивидуальный подход к каждой семье.

Заключение. В заключение сформулируем главные достоинства инклюзивного образования для детей с ОВЗ. При инклюзивном обучении, в рамках индивидуального подхода к обучающемуся, у ребёнка приобретаются уверенность в себе, социальные навыки, обогащается жизненный опыт ребёнка, осуществляется общение

со сверстниками, дети учатся поведению в реальном мире, осуществляется полноценное образование.

Главное для учителя в инклюзивном обучении – это грамотно, чётко и реально ставить перед собой цели, которые могут быть достигнуты. При правильном построении процесса инклюзивное обучение даёт успешные результаты: качество знаний с каждым годом обучения возрастает, психические функции в основном сформированы, выпускники в основной школе успешно социализируются.

Образование должно быть мощным и доступным инструментом для личностного роста и продвижения. Превращение образования в более эффективный и качественный процесс должно стать одним из ключевых приоритетов в социальном плане [2].

Помня об этой цели, педагогическое партнерство превратилось в сильный инструмент обучения, который, как было доказано, способствует повышению успеваемости учащихся и удержанию их интереса к обучению, одновременно обеспечивая ряд других положительных результатов [2]. Педагогика сотрудничества как раз и является таким современным подходом к формированию нового, качественного стиля обучения.

Список литературы

1. *Богданова Т. Г.* Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т.Г. Богданова. – Москва : ИНФРА-М, 2018. – 335 с.

2. Мифы и правда об инклюзивном образовании: брошюра для родителей. – 19 с.

3. *Соловейчик С.* Основы и принципы воспитательного процесса. Теория и практика в обучении (по трудам С. Соловейчика). – Амрита-Русь, 2017. – 224 с.

4. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сб. материалов / сост.: Н. Борисова, М. Перфильева. – Москва : Перспектива, 2011. – 120 с.

5. Учителю об инклюзивном образовании : учеб.-метод. пособие / сост.: И. С. Багдасарьян, А. В. Чистохина. – Красноярск: СФУ, 2012. – 44 с.

II. Учение без принуждения: персонализация, внутренняя мотивация, свобода и ответственность в постцифровую эпоху

Т. В. Квашнина

T. V. Kvashnina

Межуровневая преемственность: роль учителя начальных классов в формировании УУД при переходе в основную школу

Interlevel continuity: the role of primary school teachers in the formation of universal learning activities during the transition to secondary school

Аннотация. *Переход на новые стандарты образования по-прежнему остается одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Поэтапное внедрение их на разных уровнях образования требует времени. Системно-деятельностный подход, заложенный в основу ФГОС, предполагает глубокую теоретическую и методическую проработку изменений, чтобы обеспечить эффективную реализацию новых требований в образовательной практике.*

Ключевые слова: *преемственность, стандарты, начальная школа, основная школа, универсальные учебные действия.*

Abstract. *The transition to new educational standards remains a pressing issue in modern pedagogical science and practice. A phased implementation at different levels of education takes time. The systemic and activity-based approach underlying the Federal State Educational Standard (FSES) requires a thorough theoretical and methodological analysis of the changes to ensure the effective implementation of the new requirements in educational practice.*

***Keywords**: continuity, standards, primary school, basic school, universal educational activities.*

Переход на новые стандарты образования по-прежнему остается одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

С одной стороны, это обусловлено естественной длительностью переходного периода, связанной с поэтапностью внедрения ФГОС начального, основного и среднего общего образования [11]. С другой стороны, перестройка образовательного процесса в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода предполагает теоретическую и методическую проработку вопросов внедрения новых стандартов [3].

В исследованиях Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова показано, что преемственность формируется через развитие содержательных компонентов учебной деятельности (умение учиться) на всех этапах образования.

Современные педагоги И. В. Гладкая, И. А. Федосов и др. обосновывают преемственность в контексте ФГОС как единство целей, содержания, методов и форм обучения, обеспечивающее переход от начального к основному и старшему образованию. По мнению М. И. Морозовой, преемственность – это непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода.

Однако стоит выделять ряд трудностей, возникающих при формировании преемственности между начальной (1–4 классы) и основной (5–9 классы) школой, которые включают адаптационный стресс у учеников, резкую смену стиля преподавания, различия в требованиях педагогов и снижение учебной мотивации. Переход сопровождается кабинетной системой, множеством новых учителей и потерей ситуации успеха, что требует единых психолого-педагогических подходов.

Основные проблемы преемственности:

• Психологическая адаптация: ученики переходят из безопасной среды с одним учителем к множеству педагогов, разным требованиям и кабинетной системе, что вызывает рост стресса, тревожности и снижение успеваемости.

- Различия в педагогических подходах: учителя начальных классов часто используют личностно-ориентированный подход, тогда как в среднем звене фокус смещается на предметное обучение. Отсутствие единой системы оценивания и требований создает дискомфорт.
- Снижение мотивации: разрыв в содержании обучения и формах работы приводит к тому, что учащимся становится скучно, они теряют интерес к учебе, сформированный в начальной школе.
- Методические трудности: сложности в отборе материала, использование разных технологий обучения, педагоги-предметники не всегда учитывают опыт работы начальной школы.
- Разрыв в уровне знаний и умений: недостаточная готовность к самостоятельной работе в 5 классе, неумение работать с информацией, отсутствие сформированных универсальных учебных действий (УУД).

Очевидно, что как в начальной, так и в основной школе развиваются одинаковые виды учебных действий, однако содержание этих действий исследователями, а также практиками трактуется несколько по-разному. Так, в начальной школе педагоги-практики характеризуют набор действий достаточно кратко следующим образом.

Формирование универсальных учебных действий (УУД)

Обратимся к универсальным учебным действиям, которые формируются в начальной школе.

- Познавательные действия: умение искать, обрабатывать и систематизировать информацию.
- Коммуникативные действия: способность вести диалог, работать в группе.
- Регулятивные: выполнение инструкций, контроль собственных действий.

Одно из эффективных средств по формированию УУД может быть представлено в виде конструктора урока. Его удобно использовать для индивидуальной работы и работы в парах. Он разделен на этапы урока, что упрощает планирование и организацию учебного процесса. В каждом разделе конструктора указан этап урока, а также слова-помощники, которые направляют учащихся на необходимые умения. На графике достижений отмечает «точку роста».

В основной школе содержание этих действий расширяется: появляется целеполагание, планирование, критическое мышление, исследовательские навыки и умение работать с информацией. Рассмотрим специфику универсальных учебных действий в сравнительной таблице по формированию УУД на разных ступенях обучения (рис.).

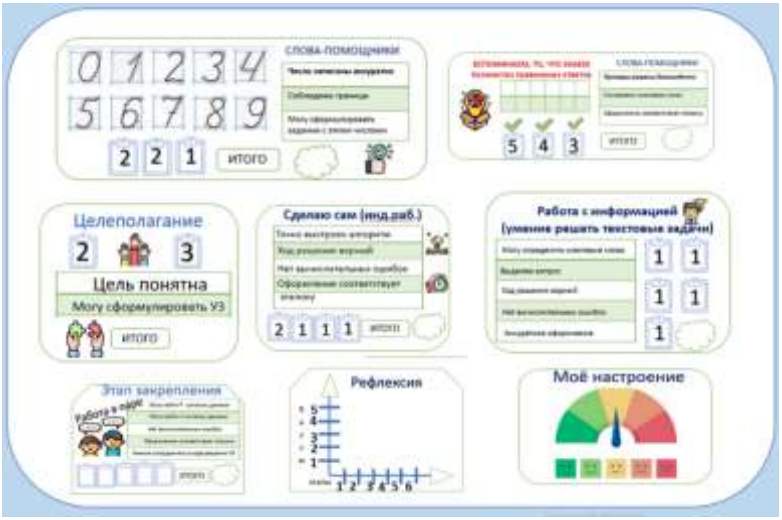


Рис. Конструктор урока

Таблица

Формирование УУД в начальной и основной школе

Уровень обучения	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД
Начальная школа	Постановка цели, следование алгоритму, базовые самоконтроль и саморегуляция	Выполнение логических операций, работа с текстами	Умение слушать, работать в паре и группе
Основная школа	Самостоятельное планирование, анализ и рефлексия, постановка целей на долгосрочную перспективу	Исследования, преобразование информационных данных, развитие логического мышления	Ведение дискуссий, аргументация, учет мнений других

Из таблицы видно, что для успешного процесса формирования преемственности между начальной и основ, которое может быть реализовано через совместные методические встречи и мастер-классы, способствующие обмену опытом и разработке единых подходов к обучению. Это обеспечивает непрерывность образовательного процесса и успешную адаптацию детей при переходе на новый уровень образования.

Так, для учителей начальных классов может быть предложен ряд рекомендаций:

– систематическое включение учащихся в проектную деятельность, чтобы способствовать развитию навыков исследовательской работы и умения работать в команде;

– применение дифференцированного подхода в обучении, адаптируя задания к индивидуальным особенностям и уровню подготовки каждого ученика.

Благодаря систематической работе учителей начальных классов, у учащихся формируются универсальные учебные действия, что обеспечивает плавный и эффективный переход в основную школу. Перспективы развития межуровневой преемственности заключаются в дальнейшем совершенствовании педагогических практик и методических подходов, что будет способствовать повышению качества образования и адаптации школьников к новым условиям обучения [9].

Заключение. Отметим ряд положений:

- учителя начальных классов играют ключевую роль в этом процессе, обеспечивая преемственность образовательных целей и методов на разных этапах обучения;
- определено, что преемственность обеспечивает постепенное развитие и углубление знаний, усложнение требований к умственной деятельности, формирование личного и общественного поведения.

Многочисленные исследования детей по вопросу осуществления преемственности связей между ступенями обучения позволяют выделить следующие параметры:

- преемственность в содержании обучения и воспитания;
- преемственность в формах и методах образовательной работы;
- преемственность педагогических требований и условий воспитания детей.

Стоит отметить, что необходимо регулярно вести наблюдение за формированием общеучебных умений (УУД) учащихся не только в виде диагностических срезов, но и через портфолио, результаты педагогического наблюдения и т.д.

Все мероприятия должны быть направлены на целевую, содержательную и технологическую преемственность в формировании универсальных учебных действий при переходе от начального общего образования к основному общему образованию.

Список литературы

1. *Дунилова Р. А.* Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников / Р.А. Дунилова // Управление начальной школой. – 2013. – № 5.

2. *Исакова О. Ф.* Условия формирования регулятивных УУД у школьников посредством самооценивания / О. Ф. Исакова // Управление начальной школой. – 2013. – № 9.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] – Москва : Просвещение, 2010.

4. *Ковылева Р. Э.* Роль деятельностного подхода при организации групповой работы старшеклассников / Р. Э. Ковылева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 3.

5. *Кудрявцева Н. Г.* Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения / Н. Г. Кудрявцева // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 4.

6. *Лебединцев В. Б.* Разработка программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся / В. Б. Лебединцев // Управление начальной школой. – 2012. – № 4.

7. *Осипова Н. В.* Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся / Н. В. Осипова [и др.] // Управление начальной школой. – 2010. – № 10.

8. *Песняева Н. А.* Учебный диалог – средство формирования УУД младших школьников / Н. А. Песняева // Управление начальной школой. – 2011. – № 7.

9. Прохорова С. Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников / С. Ю. Прохорова // Управление начальной школой. – 2013. – № 8.

10. Саркисова И. И. Приемы педагогической техники для развития УУД / И. И. Саркисова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 3.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Вестник образования (тематическое приложение). – 2009. – № 3.

Т. П. Грасс, А. А. Нерсесян

T. P. Grass, A. A. Nersesyan

Учение без принуждения в цифровых финансах: персонализация личностного потенциала как основа финансовой культуры и безопасности

Learning without coercion in digital finance: personalization of personal potential as the basis of financial culture and security

Аннотация. *Опираясь на психологию личностного потенциала [5], системно-деятельностный подход и идеи педагогики сотрудничества [1], авторы предлагают модель персонализации как проектирование индивидуальной образовательной ситуации в цифровой среде-симуляторе. Раскрывается структура личностного потенциала (когнитивный, ценностно-смысловой, регулятивный, операциональный компоненты). Представлены результаты эмпирического исследования (N=120, учащиеся 5–6 классов), демонстрирующие рост осознанности (52%) и появление стратегии отсроченного решения (31%) после использования персонализированного кейс-симулятора. Делается вывод, что подлинная финансовая безопасность и культура вырастают не из внешних запретов, а из персонализированного проживания рисков, где ученик действует ответственно по внутреннему убеждению.*

Ключевые слова: *учение без принуждения, персонализация, личностный потенциал, финансовая культура, финансовая безопасность школьника, педагогика сотрудничества, постцифровое общество, саморегуляция, киберграмотность.*

Abstract. *Drawing on the psychology of personal potential [5], the activity-based approach, and the ideas of cooperative pedagogy [1], the authors propose a personalization model as a design of an individual educational situation within a digital simulator environment. The structure of personal potential (cognitive, value-meaning, regulatory, operational components) is revealed. The results of an empirical study (N=120, grades 5–6) demonstrate an increase in awareness (52%) and the emergence of a deferred decision strategy (31%) after using a personalized case*

simulator. It is concluded that genuine financial security and culture grow not from external prohibitions but from personalized experiencing of risks, where a student acts responsibly by inner conviction.

Keywords: *learning without coercion, personalization, personal potential, financial culture, financial security of a student, cooperative pedagogy, post-digital society, self-regulation, cyber literacy.*

Постановка проблемы. Ключевой вызов постцифрового образования – преодоление модели «цифрового принуждения», когда ученик вынужден следовать алгоритмам без внутреннего принятия. В противовес этому в статье предлагается концепция учения без принуждения в сфере финансов, направленная на формирование подлинной финансовой культуры и безопасности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения ключевых противоречий современной образовательной практики: противоречие между стратегическим заказом на цифровую трансформацию личности и фрагментарностью его психолого-педагогического обеспечения. В контексте постцифрового общества, где цифровые технологии становятся не средой обитания, а инструментом, интегрированным в повседневность, особенно значимы идеи педагогики сотрудничества [1]. Они позволяют перейти от модели «цифрового принуждения» (необходимости освоить интерфейс любой ценой) к концепции «учения без принуждения», где личностный потенциал и внутренняя мотивация школьника выступают главной целью, а не побочным продуктом цифровой грамотности.

В 2026 году государственная повестка определяется Указом Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [10] и реализуемым с 2025 года национальным проектом «Молодежь и дети». Также согласно Указу Президента № 145 «О стратегии научно-технологического развития РФ» [9] и Стратегии повышения финансовой грамотности до 2030 года [8], ставятся задачи формирования целостной, социально ответственной личности, готовой к жизни в цифровом мире, с устойчивыми установками ответственного финансового поведения. Однако образовательная практика чаще сводит цифровизацию финансового просвещения к освоению отдельных приложений или правил безопасности, не ставя целью системное развитие личностного потенциала (ценностей,

критического мышления, саморегуляции, как основы финансовой культуры и устойчивого безопасного поведения в цифровой среде.

Цель и гипотеза исследования. Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель персонализации развития личностного потенциала школьника в сфере цифровых финансов, реализующую принципы учения без принуждения и направленную на формирование финансовой культуры и безопасности.

Гипотеза состоит в том, что персонализация развития личностного потенциала школьника в сфере цифровой финансовой безопасности будет эффективной, если личностный потенциал рассматривается как системное целевое состояние, персонализация реализуется через проектирование индивидуальной образовательной ситуации в специально организованной среде, где цифровые инструменты являются не целью, а средством, и диагностический аппарат позволяет выявлять индивидуальный профиль сформированности компетенций личностного потенциала для адресного проектирования педагогического вмешательства.

Теоретические основы и структура личностного потенциала. Исследуя психологию личностного потенциала и саморегуляции Д. А. Леонтьева [5] и системно-деятельностный подход как основу для понимания развития потенциала в деятельности, стоит подчеркнуть, что такой подход изначально гуманистичен. Он предполагает отказ от внешнего манипулирования поведением ученика в пользу создания условий для его автономного действия. В логике педагогики сотрудничества, Ш. А. Амонашвили [1], В. Ф. Шаталова это означает, что цифровая образовательная среда должна не «дрессировать» финансово грамотного потребителя, а помогать школьнику самостоятельно конструировать смыслы и нести ответственность за выбор, что напрямую резонирует с идеей персонализации как свободного, а не адаптивного процесса.

Личностный потенциал в контексте финансовой культуры и безопасности мы определяем как интегративную способность, проявляющуюся в готовности и умении осуществлять безопасное, ответственное и этичное финансовое поведение в цифровой среде. Опираясь на подходы Д. А. Леонтьева [5] и А. Г. Асмолова [2], мы выделяем в его структуре следующие компоненты:

• Когнитивный: способность к критической оценке финансовой информации, цифровых рекламных и мошеннических моделей, прогнозированию последствий финансовых решений.

• Ценностно-смысловой: внутренняя установка на ответственность за свои цифровые следы и финансовые операции, понимание ценности персональных данных, этические принципы сетевого взаимодействия.

• Регулятивный (эмоционально-волевой): способность управлять импульсивными финансовыми желаниями в онлайн-среде – импульсивные покупки, микрокредиты, противостоять психологическому давлению – фишинг, дипфейки, социальная инженерия, сохранять психологическое благополучие при финансовых рисках.

• Операциональный компонент: практические навыки использования защитных функций цифровых сервисов, настройки приватности, ведения цифрового бюджета.

Современная цифровая финансовая среда создаёт для школьника уникальные по сложности ситуации, классифицируемые по аналогии с подходами S. Livingstone и M. Stoilova [13]: ситуации мгновенного выбора, например, «купить внутриигровую валюту со скидкой 90%», требующие развитого регулятивного компонента; ситуации информационной неопределённости и манипуляции – финансовые челленджи в соцсетях, ИИ-сгенерированные предложения «лёгкого заработка», требующие развитого когнитивного компонента; ситуации этического конфликта, например, использование общих платёжных данных в семье, давление на сверстника с целью перевода денег, требующие развитого ценностно-смыслового компонента. Предложенная структура личностного потенциала коррелирует с компетентностной моделью «4Cs» [13], но адаптирует её к российской образовательной повестке 2026 года, делая акцент на ценностно-смысловой регуляции финансового поведения в условиях новых цифровых угроз – дипфейки, дропперство, ИИ-манипуляции. Таким образом, формирование финансовой культуры и безопасности сегодня невозможно без параллельного целенаправленного развития перечисленных личностных качеств.

Диагностический аппарат и модель персонализации. Цель диагностики, методика и показатель каждого компонента личностного потенциала раскрыты в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика компонентов личностного потенциала

Компонент личностного потенциала	Цель диагностики	Методика	Показатель
Когнитивный	Способность анализировать финансовую и цифровую информацию, выявлять манипуляции, ложные посылы, оценивать вероятность и последствия рисков	Тест на критическое мышление, методика «Верю/Не верю» [7]	Верно, распознанные мошеннические схемы
Ценностно-смысловой	Осознание своей цифровой репутации, понимание ценности персональных данных, сформированность устойчивых практик цифровой безопасности	Анкетирование на знание правил цифровой безопасности [6]	Перечень действий, которые ученик считает рискованными для раскрытия личной или финансовой информации.
Регулятивный	Уровень способности управлять своими импульсами, эмоциями и поведением в ситуациях, связанных с тратами, онлайн-покупками, ожиданием вознаграждения	Шкала эмоционального самоконтроля [3]	Результаты по шкале
Операциональный	Способность ставить конкретные, измеримые финансовые цели (краткосрочные и долгосрочные) и разрабатывать последовательные шаги для их достижения	Методика SMART-цели, составление бюджета/финансового плана [4]	Соответствие поставленной цели критериям SMART, детализированность плана

Отталкиваясь от концепции образовательной среды В. А. Ясвина [12], мы трактуем персонализацию не как адаптацию общего содержания под ученика, а как проектирование для него специфической образовательной среды — «ситуационной микросреды». Эта микросреда представляет собой педагогически смоделированный цифровой контекст – кейс-симулятор, игровой сценарий, проектную задачу, который релевантен его индивидуальному профилю рисков и дефицитов, выявленному диагностикой, бросает вызов конкретным компонентам его личностного потенциала, находящимся в зоне ближайшего развития, и предоставляет инструменты для рефлексии и освоения новых моделей поведения.

При этом проектирование такой микросреды строится на принципах учения без принуждения:

- Отказ от внешних рейтингов и соревновательности внутри симулятора — единственная «награда» — это прогресс самого ученика в понимании последствий своих решений.
- Право на ошибку как норма: симулятор не блокирует «неправильные» действия, а приводит к естественным виртуальным последствиям – потеря бюджета, взлом аккаунта, которые становятся предметом рефлексии, а не наказания.
- Диалогичность: встроенные подсказки формулируются не как инструкции, а как открытые вопросы: «Ты уверен, что этот сайт безопасен? Какие три признака мошенничества ты видишь?», стимулируя внутренний диалог ученика с самим собой.
- Свобода выбора уровня сложности и сценария, что напрямую работает на внутреннюю мотивацию, самодетерминацию, а не на внешнее одобрение.

Нами был спроектирован пример персонализированной образовательной ситуации (табл. 2).

Предлагаемая нами модель персонализации представлена на рисунке 1.

Таблица 2

Пример проектирования образовательной ситуации

Диагностический профиль ученика	Спроектированная цифровая среда-симулятор	Целевые компоненты и навыки
Ученик 6 класса имеет низкий уровень финансовой саморегуляции и критического мышления в условиях цифровых триггеров при использовании онлайн-игр. Конкретные проявления: • импульсивные покупки; • эмоциональная вовлечённость; • неаналитический подход; • слабая осведомлённость о рисках	Мобильная или ролевая игра-симулятор с элементами, где игровой прогресс напрямую зависит от финансово грамотных решений. Ученик попадает в виртуальный мир, похожий на его любимую игру. У его персонажа есть еженедельный бюджет, получаемый за выполнение заданий (аналог карманных денег).	Развитие когнитивного и эмоционально-волевого компонентов личностного потенциала, в особенности уровня саморегуляции и критического мышления. Конкретные навыки: 1. Навык «Паузы». 2. Навык планирования и отсроченного вознаграждения. 3. Навык формулирования вопросов.

Рис. 1. Модель персонализации развития личностного потенциала

Организация и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось в период 2024–2026 уч. год. Базой исследования являются учащиеся ГБОУ школы № 693 Невского района г. Санкт-Петербурга 5–6 классов в количестве 120 человек. Задача: проверить влияние специально разработанного кейс-симулятора на развитие компонентов личностного потенциала как основы финансовой культуры и безопасности.

В исследовании использовались: тест на критическое мышление, методика «Верю / Не верю» [7], анкетирование на знание правил

цифровой безопасности [6], шкала эмоционального самоконтроля [3], методика SMART-цели и составления бюджета [4], а также авторский кейс-симулятор, построенный на принципах учения без принуждения.

Основные результаты исследования. До использования кейс-симулятора в 5 «Г» классе с заданиями затруднились справиться 19 обучающихся — 57%. Ещё 11 учеников (33%) отлично рассуждали, имели представление, о чём идёт речь, понимали, как нужно действовать в ситуациях, но не справились либо справились только с одним испытанием. Лучше всего справились ребята, у которых был выявлен высокий уровень знаний и понимания финансовой грамотности по результатам методики — 10% (рис. 2).

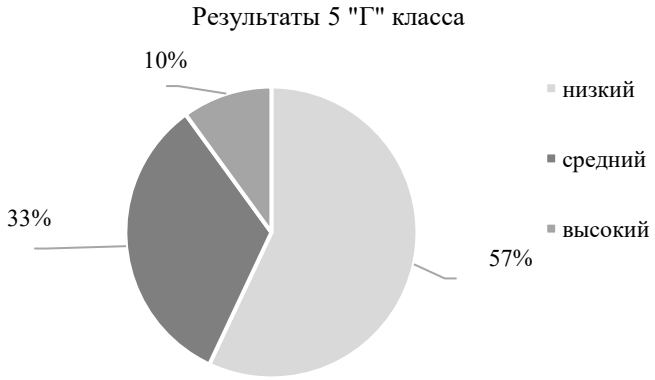


Рис. 2. Результаты диагностики до эксперимента

После использования кейс-симулятора (рис. 3) учащиеся экспериментальной группы показали более высокий уровень осознанности в описании механизмов мошенничества: 52% чаще использовали категории «риск», «проверить», «недоверие». У 31% появилась тенденция к отказу от мгновенного эмоционального выбора в пользу отсроченного решения («я сказал, что мне нужно посоветоваться с воображаемыми родителями»), что свидетельствует о включении регулятивного компонента. Помимо этого, была обнаружена необходимость более тонкой настройки симуляций под разные типы мотивации учащихся.

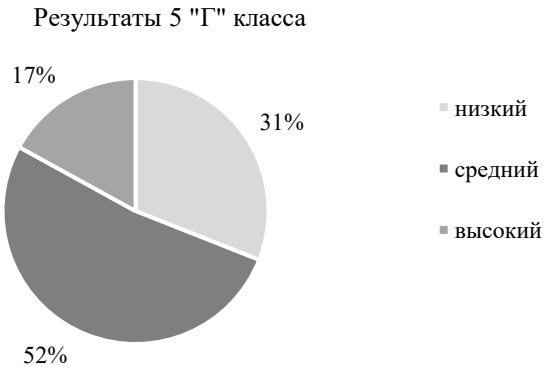


Рис. 3. Результаты диагностики после эксперимента

Рост осознанности (52%) и появление поведенческой стратегии «паузы» (31%) – это не просто сформированные навыки, а проявления внутренней, интроецированной мотивации. Ученик действует безопасно не потому, что «так надо» или «учитель проверит», а потому, что он самостоятельно осмыслил риск и присвоил модель ответственного поведения, что является прямым свидетельством формирования основ финансовой культуры. Кроме того, качественный анализ ответов учащихся показал появление метапознавательных суждений. Если на констатирующем этапе преобладали описания внешних правил – «родители запретили», «учитель сказал», то после формирующего этапа 28% респондентов использовали формулировки, отражающие личностное присвоение норм: «я теперь знаю, что это опасно для меня», «мне не хочется терять свои деньги». Это свидетельствует о переходе от экстернальной регуляции к интернальной, что является ключевым признаком сформированной финансовой культуры в терминах педагогики сотрудничества [1].

Выводы. Реализованная в исследовании модель подтверждает, что учение без принуждения в цифровых финансах возможно не через запреты, а через персонализацию, которая запускает внутреннюю мотивацию и формирует подлинную, а не имитационную финансовую культуру и безопасность.

Персонализация развития личностного потенциала в условиях цифровизации финансов — это не дополнительная опция, а необхо-

димое условие достижения декларируемых в стратегических документах целей по переходу от финансовой грамотности к финансовой культуре и формированию безопасного ответственного поведения гражданина в цифровой экономике [8, 9, 10].

Предложенная модель смещает фокус с усвоения информации на проживание и осмысление модельного опыта в специально сконструированной цифровой среде. Такой подход позволяет точечно и адресно развивать конкретные компоненты личностного потенциала — критичность, ответственность, саморегуляцию, которые составляют психологический фундамент реальной, а не декларируемой финансовой безопасности.

В более широком смысле модель демонстрирует, как идеи педагогики сотрудничества [1] могут быть реализованы в постцифровом образовании. Персонализация здесь выступает не как технологическая адаптация контента, а как способ сохранения субъектности ученика перед лицом алгоритмов. Это и есть подлинное учение без принуждения: когда финансово безопасное и культурное поведение вырастает из личностного потенциала, а не из внешнего контроля.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Педагогика сотрудничества и гуманистическая педагогика / Ш. А. Амонашвили. – Москва, 2018.
2. *Асмолов А. Г.* Преадаптация к неопределённости: нарративные и сетевые аспекты саморегуляции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2020. – № 6. – С. 3–13.
3. Диагностические материалы (влияние цифровой образовательной среды. Санкт-Петербург, 2026 [Электронный ресурс]. – UR : http://www.sch169.ru/ .
4. *Добудько Т. В.* Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / Т.В. Добудько [и др.] // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 3. – С.311–316.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003.
6. Материалы Всероссийского проекта «Урок цифры» (модули по финансовой безопасности и искусственному интеллекту) [Электронный ресурс]. – URL : https://урокцифры.рф.
7. Отчёт по мониторингу функциональной грамотности обучающихся 2022–2023 гг. – Москва : ФИОКО, 2023.

8. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации до 2030 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.10.2023 № 2958-р.

9. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145.

10. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309.

11. Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий : Указ Президента Российской Федерации от 18.06.2024 № 529.

12. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

13. *Livingstone, S., Stoilova, M.* The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. – L.: CO:RE, 2021. [Электронный ресурс]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/349888588_The_4Cs_Classifying_online_risk_to_children

Т. П. Грасс, И. С. Меринская

T. P. Grass, I. S. Merinskaya

Учение без принуждения в действии: развитие субъектности и внутренней мотивации подростков через свободную проектную деятельность

Learning without coercion in action: developing adolescents' agency and intrinsic motivation through free project-based activities

Аннотация. *Статья посвящена эмпирической проверке идей педагогики сотрудничества в условиях массовой общеобразовательной школы, функционирующей в рамках жестких институциональных ограничений. На материале квазиэксперимента (N=114, учащиеся 7–9 классов) исследуется, как проектная деятельность, выстроенная на принципах свободного выбора, системной рефлексии и специализированного тьюторского сопровождения, влияет на личностный потенциал, осмысленность жизни и параметры*

осознанной саморегуляции у старших подростков. Полученные результаты убедительно демонстрируют, что последовательный отказ от внешнего принуждения, отказ от манипулятивного использования отметки как инструмента давления и сознательная передача ответственности за процесс и результат учения непосредственно в руки ученика ведут к статистически и практически значимому росту осмысленности процесса жизни и субъективно переживаемой результативности жизни. В статье утверждается, что подлинное воспитание образовательной ответственности, субъектности и готовности действовать в открытом, неалгоритмизированном мире требует от современного педагога фундаментального профессионального и личностного перехода — от устоявшейся и институционально подкрепляемой роли контролёра-оценщика к позиции тьютора-фасилитатора.

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, субъектность, проектная деятельность, саморегуляция, внутренняя мотивация, толерантность к неопределённости, тьюторство, личностный потенциал, подростки, квазиэксперимент.*

Abstract. *This article presents a rigorous empirical verification of the core ideas of the pedagogy of cooperation implemented within the constrained context of a mainstream, state-run school. Based on a meticulously designed quasi-experimental framework (N=114), the study examines in detail how project-based activities, deliberately grounded in the foundational principles of free choice, structured reflection, and non-directive tutor support, dynamically influence personal potential, the existential experience of life meaningfulness, and the systemic development of self-regulation processes in older adolescents. The obtained results unequivocally demonstrate that a conscious and methodical renunciation of pedagogical coercion, combined with the authentic delegation of responsibility to the student, leads to a statistically significant increase in the perceived meaningfulness of the ongoing life process and a heightened sense of life productivity and accomplishment. It is robustly argued that the authentic cultivation of true educational responsibility and mature personal agency necessitates a profound professional identity shift for the teacher—a difficult transition from the traditionally institutionalized role of a controller and grade-giver to that of a sensitive tutor-facilitator.*

Keywords: *pedagogy of cooperation, agency, project-based learning, self-regulation, intrinsic motivation, tolerance for ambiguity, tutoring, adolescents, personal potential*.

Постановка проблемы. Гуманистическая идея «учения без принуждения», восходящая к основополагающим трудам Ш. А. Амонашвили и плеяде других ярких представителей отечественной педагогики сотрудничества 1980-х годов, постулирует фундаментальный и самодостаточный принцип: образовательный процесс становится подлинно развивающим, глубинно формирующим личность лишь тогда, когда сам ребёнок внутренне и свободно принимает цель учения как личностно значимую, радостно и спонтанно проявляя при этом живую познавательную активность [1]. В классической и афористически точной формулировке Ш. А. Амонашвили, отражающей квинтэссенцию этого подхода, «отметка — это костыль хромой педагогики», а истинная, неотчуждаемая познавательная мотивация рождается не из страха перед санкцией, не из тревожного избегания неудачи, а исключительно из глубинного переживания успеха, из радости интеллектуального открытия, из чувства искренней сопричастности общему, значимому делу [1].

Современная массовая школа, однако, существует и функционирует в поле мощного и разнонаправленного институционального давления. Жесткие требования федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на измеримые и отчетные предметные результаты, господствующая культура итоговой аттестации с ее высокими ставками, всепроникающие системы внутришкольного оценивания, мониторингов и бюрократической отчётности нередко фатально вытесняют гуманистические интенции и порывы учителя-практика на глубокую периферию реального педагогического процесса.

Налицо парадоксальная и драматическая по своим последствиям ситуация: проектная деятельность, замысленная и декларируемая в стандартах именно как пространство свободы, инициативного творчества и пробы собственных сил, на практике нередко выхолащивается и редуцируется до формальной имитации субъектности. Подросток в такой «имитационной» модели выполняет проект по заранее утверждённому, часто спущенному сверху шаблону, с неукоснительно и жестко заданными извне критериями, структурой и дедлайнами, не проживая при этом драгоценного и незаменимого опыта настоящего, рискованного выбора, рефлексивного поиска и принятия личной ответственности за последствия. По точному и нелице-

приятному замечанию исследователей этой дидактической деформации, в российской школе до сих пор систематически создается «неправильное представление о проектной работе», при котором имитационная активность заменяет живой мыслительный процесс учащихся их способностью к репродуктивному запоминанию и алгоритмическому исполнению инструкций, что закономерно приводит к закреплению у учеников устойчивого пассивного подхода к обучению и не способствует их подлинному интеллектуальному и творческому развитию. Таким образом, центральная и остро актуальная научная проблема данного исследования формулируется предельно конкретно: каковы те необходимые и достаточные педагогические условия, при которых проектная деятельность перестает быть для подростка отчуждаемой «трудовой повинностью», а становится пространством по-настоящему свободного действия, закономерно и устойчиво развивающим субъектность, автономную внутреннюю мотивацию и сложную систему смысложизненных ориентаций?

Теоретический каркас работы выстроен на пересечении трёх мощных и взаимодополняющих концептуальных линий, образующих прочный фундамент для дизайна эксперимента и интерпретации данных. Во-первых, это классическая культурно-историческая психология Л.С. Выготского, согласно которой развитие всех высших психических функций, включая волю, рефлексивное мышление и целеполагание, происходит исключительно в процессе совместной, распределенной деятельности со взрослым или более компетентным сверстником, выстраивающим для ребенка зону его ближайшего развития [6]. В рамках нашего исследования этим «взрослым» выступает тьютор, чья ключевая функция — не трансляция готового знания, а создание насыщенной развивающей среды и предоставление необходимых «строительных лесов», scaffolding, для самостоятельного восхождения подростка к новому уровню компетентности. Во-вторых, это динамично развивающаяся концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева, определяющая его как интегральную, системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, которая обеспечивает ее фундаментальную способность сохранять устойчивость смысловых ориентаций и поддерживать эффективность деятельности в принципиально изменяющихся, сложных и объективно неопределённых условиях среды [2]. Именно личностный потенциал, включающий в себя развитую саморегуляцию, жизнестойкость и толерантность к неопределенности,

выступает здесь ключевым предиктором успешной самореализации. В-третьих, это проверенные временем принципы рефлексивной педагогики сотрудничества, где учитель принципиально отказывается от позиции всезнающего транслятора знаний в пользу позиции фасилитатора, чутко и ненавязчиво сопровождающего выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика. Эта позиция требует от педагога не только методической, но и глубокой личностной перестройки, принятия ценности автономии ученика.

Цель настоящей работы — теоретически обосновать и экспериментально, с применением количественных и качественных методов, верифицировать характер и направленность влияния специально организованной свободной проектной деятельности с выстроенной системой тьюторского сопровождения на комплексное развитие личностного потенциала, осмысленности жизни, компонентов осознанной саморегуляции и толерантности к неопределённости у старших подростков в условиях реального образовательного процесса массовой школы.

Методология и дизайн исследования. Выборка и процедура. Исследование было проведено в строгом формате формирующего квазиэксперимента на базе трёх типичных и сопоставимых по социальному контексту общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга. Итоговую выборку, после исключения участников, пропустивших более одного диагностического среза, составили 114 учащихся 7–9 классов (средний возраст 14,2 года, 52% девушек), которые были пропорционально разделены на экспериментальную (ЭГ, n=57) и контрольную (КГ, n=57) группы. Для обеспечения внутренней валидности эксперимента предварительный статистический анализ с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни подтвердил высокую степень сопоставимости и исходной эквивалентности групп по полу, возрасту и абсолютно всем замерявшимся исходным диагностическим показателям (все полученные p-уровни значимости > 0,10), что позволило в дальнейшем корректно интерпретировать все обнаруженные межгрупповые различия как следствие именно экспериментального воздействия.

Формирующий этап эксперимента продолжался в течение одного полного учебного полугодия, т.е. сентябрь–декабрь 2025 г. Участники экспериментальной группы разрабатывали индивидуальные или парные проекты, самостоятельно и без какого-либо внешнего давления выбирая не только тему из широкого спектра, но и тип

работы — творческий, исследовательский или прикладной. Принципиальным и ядерным условием, непосредственно реализующим на практике гуманистическую идею «учения без принуждения», выступал целостный комплекс взаимосвязанных факторов: строгая добровольность выбора темы, легитимизированное и специально проговариваемое право на ошибку и получение «отрицательного» научного или творческого результата, а также полное отсутствие прямого и формализованного влияния хода и результатов проектной работы на четвертную или полугодовую отметку по предмету.

Педагоги-предметники, работавшие с экспериментальной группой в роли тьюторов, прошли специально разработанный интенсивный 8-часовой тренинг тьюторского сопровождения, включавший освоение техник недирективного вопрошания, активного эмпатического слушания и фасилитации групповой рефлексии. В ходе самого эксперимента учитель занимал принципиально иную по сравнению с традиционной позицию фасилитатора: он задавал развивающие, открытые рефлексивные вопросы, помогал подростку самостоятельно формулировать цели и удерживать фокус внимания на существенных аспектах проблемы, но категорически и сознательно не подменял автора проекта, не навязывал готовых, «правильных» решений и не занимался мелочным контролем исполнения. Как подчёркивает в своих исследованиях Л. И. Загидуллина, тьютор в современной школе — это центральная фигура, объединяющая усилия самого ребенка, его родителей и педагогов для построения осознанной и эффективной индивидуальной образовательной траектории и гармоничного развития личности [7]. Дополнительными инструментами психолого-педагогической поддержки и культивирования субъектности стали введенный для каждого участника структурированный рефлексивный дневник проекта и две обязательные индивидуальные тьюторские сессии в течение полугодия. Завершался каждый проект обязательной публичной защитой перед экспертной комиссией, включавшей не только учителей, но и одноклассников, имевших право задавать вопросы и давать содержательную обратную связь, что создавало ситуацию ответственного социального действия. Контрольная группа, в свою очередь, обучалась по традиционной, устоявшейся программе без системной проектной деятельности и публичных защит — проектные формы там ограничивались единичными краткосрочными заданиями репродуктивного характера, предусмотренными рабочими программами.

Диагностический пакет включал тщательно подобранные, апробированные и валидизированные в отечественной психологии инструменты: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-98) В. И. Моросановой, позволяющий тонко оценить развитость индивидуальной системы осознанной регуляции произвольной активности, включая процессы планирования, программирования и оценки результатов [3]; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, диагностирующий общий уровень осмысленности жизни и её отдельных временных локусов — наличие целей в будущем, эмоциональную насыщенность процесса и удовлетворенность самореализацией в прошлом [2]; опросник толерантности к неопределённости Т.В. Корниловой, измеряющий способность личности принимать сложность, новизну и противоречивость мира без выраженного дискомфорта и тревоги [4]. Помимо этого, использовалась авторская анкета готовности к проектной деятельности (α Кронбаха=0,82), а также проводился трудоемкий качественный контент-анализ массива рефлексивных дневников подростков из ЭГ.

Основные результаты исследования и их интерпретация. Внутригрупповой анализ динамики в экспериментальной группе с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок выявил серию статистически и практически значимых положительных сдвигов по всем ключевым измеряемым параметрам. Показатели контрольной группы при этом остались полностью стабильными, не продемонстрировав какой-либо статистически достоверной динамики (все $p>0,20$). Основные количественные результаты приведены в таблице.

Таблица

Динамика личностных показателей в экспериментальной группе (N=57)

Показатель	Относит. прирост, %	% Z (Вилкоксон) p
Планирование (ССП)	+35 2,98	0,0029
Программирование (ССП)	+32 3,85	0,0001
Процесс жизни (СЖО)	+25 3,67	0,0002
Результативность жизни (СЖО)	+21 3,55	0,0004
Цели в жизни (СЖО)	+14 3,22	0,0013
Готовность к проектной деятельности (деятельностный критерий)	+62 4,12	<0,0001
Толерантность к неопределённости	+4 1,67	0,095*

* Изменения статистически не значимы.

Межгрупповое сравнение с использованием U-критерия Манна-Уитни на постэкспериментальном этапе подтвердило статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной по ключевым регуляторным и смысловым параметрам: планированию ($U=890$; $p<0,001$), программированию ($U=950$; $p=0,001$) и процессу жизни ($U=1020$; $p=0,002$). При этом по показателю толерантности к неопределённости значимых межгрупповых различий на финальном срезе обнаружено не было ($p=0,54$).

Корреляционный анализ на всей объединённой выборке ($N=114$), проведенный до начала формирующего этапа, обнаружил две чрезвычайно примечательные и теоретически значимые связи. Во-первых, была зафиксирована устойчивая положительная корреляция между шкалами «цели в жизни» и «настойчивость» ($r=0,41$; $p<0,01$), что служит прямой эмпирической поддержкой теоретического положения Д.А. Леонтьева о ключевой роли смысловой регуляции в энергетическом обеспечении и поддержании волевых процессов [2]. Во-вторых, была выявлена слабая, но статистически значимая отрицательная корреляция между измеряемой толерантностью к неопределённости и шкалой планирования ($r=–0,28$; $p <0,05$): подростки, склонные к высокоструктурированному планированию и детализированному программированию собственных действий, испытывали заметный и субъективно дискомфортный стресс в ситуациях неполной информации, непредсказуемости и многозначности. Этот эмпирический факт полностью согласуется с данными Т. В. Корниловой, настаивающей на том, что толерантность к неопределённости не является автоматическим и закономерным следствием общего когнитивного развития или роста регуляторных функций, а представляет собой особую и отдельную личностную диспозицию, требующую для своего формирования специфических, «обогащенных неопределенностью» условий [4].

Качественный контент-анализ обширного массива рефлексивных дневников участников экспериментальной группы ($N=57$) позволил выделить и описать три генеральные и устойчивые траектории личностных изменений, вербализованных самими подростками в их спонтанной речи: 1) отчетливый и необратимый переход от внешней, утилитарной мотивации «сделать, чтобы получить балл и забыть» к внутренней, процессуальной позиции «интересно именно самому

процессу исследования и творчества», что было зафиксировано не менее чем в 35 записях; 2) осознание высокой личной ценности и практической эффективности поэтапного, стратегического планирования собственной сложной деятельности (48 записей); 3) зрелое и рефлексивное принятие подростком личной и никем не подменяемой ответственности за итоговый результат проекта, выражавшееся в характерных лексических формулах: «это только моё дело, и я отвечаю за него перед собой и экспертами» (42 записи).

Выводы и дискуссия. Проведенное исследование позволяет сделать ряд хорошо обоснованных выводов. Прежде всего, свободная проектная деятельность с профессиональным тьюторским сопровождением и обязательной публичной защитой является высокоэффективным инструментом практической реализации гуманистических принципов «учения без принуждения» в чрезвычайно непростых условиях современной массовой школы. Последовательный и сознательный отказ от директивного контроля, отказ от использования отметки как кнута и пряника и передача ученику реального права выбора и ответственности закономерно и статистически достоверно повышают у старших подростков осмысленность процесса и результативности жизни, существенно усиливают внутреннюю познавательную мотивацию и совершенствуют навыки осознанной саморегуляции произвольной активности.

При этом наибольший по абсолютной величине и практически значимый эффект — прирост до внушительных +62%, достигается именно в деятельностном компоненте готовности к проектной работе. Подростки из экспериментальной группы не просто узнают о том, «как надо делать проекты по алгоритму», а реально и прочувствованно проживают полный цикл самостоятельной деятельности, обретая тот уникальный практический опыт, который принципиально не может быть сформирован в традиционной классно-урочной системе с ее фрагментарностью и зависимостью от звонка.

Центральным и наиболее интригующим результатом исследования является выявленный нами феномен, который мы предлагаем теоретически обозначить как «парадокс ригидности планирования». Суть его заключается в следующем: интенсивное и доказанное развитие навыков планирования (+35%) и программирования дея-

тельности без целенаправленного и систематического создания педагогом специальных развивающих ситуаций высокой неопределённости не приводит к автоматическому и синхронному росту толерантности к новизне, сложности и хаосу (p=0,095). Иными словами, современная школа в ее нынешней конфигурации вполне успешно учит подростка эффективно действовать в стабильных и полностью определенных условиях, «когда всё известно», но, к сожалению, пока практически не учит сохранять продуктивность, эмоциональную устойчивость и открытость при неизбежном столкновении с непредсказуемостью и противоречивостью реального мира.

Это означает, что гуманистическая педагогика сотрудничества, стремясь снять грубое внешнее принуждение, не должна по инерции подменять его не менее жёсткой и бездушной алгоритмизацией и пошаговым программированием. Для подлинного воспитания личности, действительно и оснащено готовой эффективно и творчески действовать в нестабильном, текучем постцифровом мире, современному учителю и воспитателю необходимо осваивать для себя новую и чрезвычайно сложную профессиональную роль — роль смелого и мудрого «провокатора неопределённости», создающего образовательные ситуации с открытым, неочевидным финалом, где единственно правильный ответ не известен заранее принципиально никому, включая самого взрослого. В этом профессиональном и личностном преображении педагога из контролера в фасилитатора открытых возможностей и заключается, по нашему убеждению, главный вызов и главная перспектива развития современной школы.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж, 1998. – 544 с.

2. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб пособие для студ. высш. учеб. завед., обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 510 с.

3. *Моросанова В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Рос. акад. образования, Психологический ин-т. – Москва : Наук», 2010. – 519 с.

4. *Корнилова Т. В.* Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Т. В. Корнилова; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : ЯСК, 2018. – С. 54–75.

5. *Кудряшов В. С.* Перспективы развития проектного подхода в образовательных учреждениях Российской Федерации / В. С. Кудряшов, С. А. Абытова // В центре экономики. – 2024. – № 1. – Т. 5 [Электронный ресурс]. – URL : https:// vcec.ru/index.php/vcec/article/view/101/114

6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь.: психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Нац. образование, 2016. – 367 с.

7. *Загидуллина Л. И.* Тьютор: наставник, друг и компас в мире Знаний // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2025. – № 3 (26) [Электронный ресурс]. – URL : https://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2025/09/2025_3_zagidullina_2.pdf.

А. А. Кочан, Д. Г. Зайпадинова

A. A. Kochan, D. G. Zaipadinova

Персонализация обучения и развитие внутренней мотивации в системе логопедической работы

Personalization of learning and development of internal motivation in the system of speech therapy

Аннотация. *В статье представлены результаты практической работы, демонстрирующие эффективность применения этих принципов при коррекции речевых нарушений у детей. Особое внимание уделяется роли цифровых технологий как инструмента поддержки персонализированного обучения и повышения вовлечённости ребёнка. Статья содержит выводы и практические рекомендации для логопедов и родителей, направленные на создание эффективной и гуманной образовательной среды.*

Ключевые слова: *логопедия, обучение без принуждения, персонализация, внутренняя мотивация, учебная ответственность, постцифровая эпоха, цифровые технологии, коррекционное обучение, индивидуальный подход.*

Abstract. *The article presents the results of practical work, demonstrating the effectiveness of applying these principles in the correction of speech disorders in children. Special attention is paid to the role of digital technologies as a tool for supporting personalized learning and increasing the child's engagement. The article contains conclusions and practical recommendations for speech therapists and parents, aimed at creating an effective and humane educational environment.*

Keywords: *speech therapy, non-coercive learning, personalization, intrinsic motivation, academic responsibility, post-digital era, digital technologies, remedial education, and individual approach.*

Введение. Постановка проблемы. Современная образовательная парадигма претерпевает кардинальные изменения. Цифровая трансформация, охватившая все сферы жизни, ставит новые задачи и открывает неограниченные возможности [3].

В логопедических занятиях, направленных на развитие речевых и коммуникативных навыков, особенно актуальным становится вопрос о том, как сделать процесс обучения максимально эффективным, личностно ориентированным и, что самое важное, свободным от принуждения [2].

В постцифровую эпоху, когда информации в избытке, а внимание ребёнка рассеивается из-за множества отвлекающих факторов, традиционные методы, основанные на директивном управлении и внешнем контроле, утрачивают свою силу. На первый план выходят принципы персонализации, развития внутренней мотивации и формирования учебной ответственности.

Традиционная модель образования, зачастую ориентированная на «среднего» ученика и базовые образовательные программы, не всегда учитывают индивидуальные особенности, темп развития и интересы каждого ребёнка [5]. В практике учителя-логопеда это проявляется в том, что дети с различными речевыми нарушениями, имеющие особые потребности и способы преодоления трудностей, могут сталкиваться с неэффективностью шаблонных подходов.

Вынужденное выполнение заданий, отсутствие видимой связи с личными целями и интересами, а также недостаток самостоятельности в учебном процессе могут привести:

– к снижению мотивации: ребёнок воспринимает занятия как обязанность, а не как возможность для роста и развития;

– к формированию негативного отношения к обучению: появляется страх ошибок, нежелание проявлять инициативу;

– замедлению прогресса: отсутствие внутреннего интереса мешает активному усвоению материала и закреплению навыков;

– развитию пассивности: ребёнок ждёт указаний и инструкций, не проявляя самостоятельности;

– увеличению нагрузки на педагога: необходимость постоянного контроля и стимулирования отнимает время и силы.

Цель – осмыслить и практически апробировать подходы к организации логопедического обучения, основанные на принципах обучения без принуждения.

***Конкретные задачи включают*:**

1. Изучение влияния персонализации учебного процесса на эффективность логопедической коррекции: анализ того, как адаптация содержания, методов и темпа обучения к индивидуальным особенностям ребёнка способствует достижению лучших результатов [1].

2. Развитие внутренней мотивации к обучению у детей с речевыми нарушениями: поиск и применение стратегий, стимулирующих естественный интерес ребёнка к процессу коррекции и развития речи [4].

3. Формирование учебной ответственности у детей: воспитание у ребёнка понимания своей роли в учебном процессе, развитие навыков самоконтроля и самооценки [6].

4. Оценка эффективности цифровых технологий в контексте непринужденного обучения: современные инструменты можно интегрировать для поддержки персонализации, мотивации и ответственности.

5. Разработка практических рекомендаций для учителей-логопедов и родителей: обобщение полученного опыта и формулирование конкретных шагов по внедрению принципов обучения без принуждения в повседневную практику.

Основные результаты исследования (практической работы). В ходе практической работы с детьми с различными речевыми нарушениями (дислалия, дизартрия, заикание, нарушения темпа речи, фонетико-фонематические нарушения) были получены следующие результаты.

Персонализация как основа успеха

Индивидуальные образовательные маршруты. Разработка и применение индивидуальных программ, учитывающих не только тип речевого нарушения, но и уровень развития когнитивных функций, сенсорные особенности, интересы и предпочтения ребёнка. Например, для ребёнка с дислексией, увлекающегося динозаврами, были разработаны задания на автоматизацию группы свистящих звуков с использованием тематических карточек и игр.

Гибкость в выборе методов и материалов. Отказ от жёсткой привязки к единому набору упражнений. Использование разнообразных дидактических материалов, включая интерактивные игры, приложения для планшетов, творческие задания (рисование, лепка, конструирование), которые соответствуют интересам ребёнка и способствуют более глубокому усвоению материала.

Адаптация темпа и сложности. Предоставление ребёнку возможности работать в своём ритме без ощущения давления. Постепенное усложнение заданий по мере освоения предыдущего материала, что предотвращает фрустрацию и повышает уверенность в себе.

Внутренняя мотивация: от «надо» к «хочу»

Создание ситуации успеха. Целенаправленный подбор заданий, с которыми ребёнок может успешно справиться даже при небольшой помощи. Это формирует позитивное самовосприятие и желание продолжать обучение.

Процесс обучения через игру. Внедрение игровых элементов, соревновательных моментов (в дружеской форме), системы поощрений (не только материальных, но и эмоциональных – похвала, символические награды, возможность выбрать следующее задание).

Связь с реальной жизнью. Демонстрация ребёнку того, как освоение новых речевых навыков помогает ему в повседневной жизни: лучше общаться с друзьями, понимать мультфильмы, рассказывать истории.

Предоставление выбора. Возможность выбирать между несколькими заданиями, способами выполнения и материалами. Это даёт ребёнку ощущение контроля над процессом.

Учебная ответственность: шаг к самостоятельности

Постановка совместных целей. Обсуждение с ребёнком целей коррекции, объяснение их важности и способов достижения. Это формирует понимание своей роли в процессе.

Развитие самоконтроля. Обучение ребёнка самостоятельно отслеживать свои ошибки (например, с помощью зеркала, аудиозаписей) и исправлять их.

Формирование навыков самооценки. Помощь ребёнку в оценке своей работы, поощрение рефлексии: «Что получилось хорошо?», «Что было трудно?», «Что можно сделать по-другому?».

Постепенная передача ответственности. Передача ребёнку части функций по планированию и организации своей деятельности (например, выбор упражнений для домашнего задания, подготовка материалов).

Цифровые технологии как вспомогательный инструмент

Интерактивные приложения. Использование специализированных логопедических приложений для автоматизации звуков, развития лексико- грамматического строя и связной речи. Такие приложения часто предлагают игровой подход, индивидуальные задания и быструю обратную связь, что повышает вовлечённость ребёнка.

Виртуальные помощники и чат-боты. В перспективе – использование простых чат-ботов для тренировки диалогов и ответов на вопросы, что может быть особенно полезно для детей с нарушениями социального взаимодействия или заиканием.

Цифровые портфолио. Создание электронного портфолио, где ребёнок может отслеживать свой прогресс, сохранять примеры своих работ (аудиозаписи, видео, рисунки). Это визуализирует достижения и стимулирует дальнейшее развитие.

Платформы для онлайн-взаимодействия. Использование платформ, позволяющих родителям и педагогам совместно отслеживать прогресс, обмениваться информацией и получать рекомендации, что укрепляет взаимодействие «педагог – родитель».

Выводы. Проведённые исследования и практическая работа подтверждают, что переход от принудительного к добровольному обучению в логопедической практике не только желательное, но и необходимое условие для достижения устойчивых и долгосрочных результатов.

Принципы индивидуального подхода, развития внутренней мотивации и формирования учебной ответственности, подкреплённые грамотным использованием цифровых технологий, позволяют соз-

дать образовательную среду, в которой ребёнок чувствует себя активным участником процесса, а не пассивным исполнителем.

Индивидуальный подход позволяет максимально раскрыть потенциал каждого ребёнка с учётом его уникальных особенностей и потребностей. Это снижает уровень фрустрации и повышает эффективность коррекционной работы.

Внутренняя мотивация – движущая сила обучения. Когда ребёнок сам хочет учиться, он проявляет больше активности, настойчивости и лучше усваивает материал.

Учебная ответственность формирует у ребёнка самостоятельность, уверенность в себе и готовность к саморазвитию, а это ключ к успешной адаптации в жизни.

Современные цифровые решения представляют собой эффективный ресурс, который позволяет существенно упростить и углубить процессы индивидуализации обучения, внедрения игровых механик и мониторинга достижений, тем самым повышая его доступность и привлекательность.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в школе / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2010.

2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991.

3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения/ В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОРЕС, 1996.

4. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.

5. *Капцов В. А.* Психология и педагогика : учебник / В. А. Капцов, М. Н. Райская. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2016.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975.

Е. А. Лапшина

E. A. Lapshina

От эксперимента к знанию

From experiment to knowledge

Аннотация. *Главное условие успешного обучения – создание мотивации у обучающихся, которая опирается на природное детское качество – любопытство. Задача педагога заключается в том, чтобы интригующе организовать начало занятия, поставить школьников перед необычной практической проблемной ситуацией, что естественным образом активизирует ребят на поиск ответов и работу с разными источниками информации. На уроках биологии, как предмете естественно-научной направленности, очень эффективными является использование приёма «немой эксперимент», межпредметных связей с химией, географией, физикой, приёмов технологии развития критического мышления, проектной технологии. Важным является практико-ориентированный подход в подборе заданий. И если педагог творчески подходит к организации уроков, то есть не от знания к эксперименту (как закреплению), а наоборот «от эксперимента к знанию» и дети являются активными участниками этого пути, то учение происходит без всякого принуждения, на основе пробуждённой внутренней мотивации школьников.*

Ключевые слова*: мотивация, эксперимент, любопытство, эффективность, межпредметные связи, проблемная ситуация, творческий подход.*

Abstract. *The key to successful learning is creating motivation in students, drawing on a natural childlike quality: curiosity. The teacher's task is to organize the beginning of the lesson in an intriguing way, presenting students with an unusual, practical problem-solving situation, which naturally stimulates their search for answers and engages with various sources of information. In biology lessons, as a subject with a natural science focus, the use of the "silent experiment" technique, interdisciplinary connections with chemistry, geography, and physics, critical thinking development techniques, and project-based learning are very effective. A practice-oriented approach to selecting assignments is essential. If the teacher approaches lesson planning creatively, moving not from knowledge*

to experiment (as a reinforcement), but rather "from experiment to knowledge," and the children are active participants in this process, learning occurs without any coercion, based on the awakened intrinsic motivation of the students.

Keywords: *motivation, experiment, curiosity, efficiency, interdisciplinary connections, problem situation, creativity.*

> …чтобы быть «хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь».
>
> *В. О. Ключевский*

Постановка проблемы: учитель перестал быть источником знаний, а превратился в организатора, консультанта, помощника в освоении нового знания детьми. При этом говорят о необходимости повышения «естественно-научной грамотности», которая по результатам тестирования PISA одна из самых низких у российских школьников. Как эффективно повысить естественно-научную грамотность учащихся, не потеряв их учебную мотивацию?

Цель: изучение сущности понятия «мотивация», выявление эффективных способов её развития и укрепления для организации успешного обучения на уроках биологии (учения без принуждения).

Что такое «учебная мотивация», «мотив»?

Сегодня этот термин может пониматься по-разному. Так, например, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов считают, что мотивом учебной деятельности необходимо называть направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним к ней отношением.

Г. Н. Хамедова предполагает, что **учебная мотивация** – это опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения учащихся к учебной деятельности для достижения образовательных целей.

Учебная мотивация может включать различные мотивы в зависимости от того, какую именно потребность будет удовлетворять действие, побужденное данным мотивом:

- гражданский мотив (учение совершается для подготовки к жизни в обществе);

- **познавательный мотив** (ориентируется на приобретение знаний и навыков);
- мотив социальной идентификации с преподавателем (ученику необходимо соответствовать требованиям преподавателя);
- мотив социальной идентификации с родителями (ученик соотносится с ожиданиями родителей в области учёбы и поведения в целом);
- мотив переживания (связан с привлекательностью учебного материала);
- материальный мотив (учение рассматривается, как предпосылка материальной обеспеченности);
- мотив значения (приобретение и поддержка высокого социального статуса) [1].

Именно познавательная мотивация обучающихся, их желание изучать учебный материал урока – это ключ, условие к успешному освоению детьми содержания занятия и развития их естественнонаучной грамотности!

В биологии, как предмете естественно-научного направления проведение опытов, экспериментов является необходимым. При этом поле действия для учителя очень большое (было бы желание)!

Только при практико-ориентированном подходе происходит развитие образного мышления, умения детей научно объяснить увиденное, а главное у детей загорается мотивация к изучению учебного материала и нет никакого принуждения, растёт эффективность работы.

Естественное детское качество – любопытство, главный помощник для педагога в развитии мотивации, желания изучать!

Результаты. Из опыта работы учителя-практика, разбудить в детях их природное любопытство, развить внутреннюю мотивацию и повысить эффективность уроков биологии надо обратить внимание на следующее:

1. Самое главное – интригующе-организованное начало занятия! Каждый урок на мотивационно-целевом этапе начинать именно с эксперимента не всегда возможно, это зависит от содержания изучаемой темы и типа урока, но практико-ориентированная ситуация должна быть, при этом ребёнку будет понятно, что без изучения

именно этой темы урока ответа на возникший вопрос не найти. Задача педагога заключается в подборе эксперимента, проблемной ситуации для каждой темы урока.

2. Очень эффективным является применение приема «немой эксперимент», в процессе реализации которого учитель предлагает учащимся понаблюдать за его действиями и попробовать объяснить увиденное, построить причинно-следственную связь. Ребята пытаются на основе собственного, имеющегося актуального опыта, объяснить результаты или предсказать их. При этом учителю важно держать интригу даже если ребята правы и предложить перепроверить, изучить учебный материал и понять, правы они или нет.

3. Межпредметная взаимосвязь с другими естественно-научными предметами, химией, например, ещё больше расширяет возможности применения экспериментов и опытов. Одним из таких примеров является опыт по изучению действия слюны на крахмал в теме «Пищеварение в ротовой полости». Учащемуся предлагается на целлофан, насыпать крахмал, капнуть на него йодом и на образовавшееся тёмно-фиолетовое пятно поместить свою слюну. Завернуть бинт пополам и погреть несколько минут в ладонях. Через 5 минут после разворачивания бинта видно, что там, где была слюна, фиолетовое окрашивание исчезло. Учитель задаёт вопрос, что случилось, почему произошло обесцвечивание в месте локализации слюны. После изучения состава слюны в литературных источниках, ребята приходят к выводу, что в слюне есть фермент амилаза, расщепляющая крахмал, а значит, и действие йода на него.

Пример использования межпредметного подхода был использован на уроке биологии в 8 классе по теме «Моллюски». С самого начала занятия школьники не знают о каких организмах пойдёт речь, им демонстрируется «чёрный ящик», в котором якобы находится тайный гость… Детям предлагается догадаться кто это и прослушав выступления учителей географии, химии и биологии о предмете изучения и понять тему урока. При этом педагоги сообщают ребятам интригующие факты об этих животных, не произнося о ком именно идёт речь. Учащиеся с любопытством выслушивают педагогов и выдвигают свои предположения, это делает урок интересным, насыщенным, создаётся рабочая атмосфера сотрудничества. Ну а когда из

«чёрного ящика» учитель достаёт тайного гостя – живую улитку Ахатину, детскому восторгу нет предела, особенно после их правильно выдвинутого предположения! Они хотят больше узнать о моллюсках, находят факты о них, делятся с одноклассниками.

4. Кроме этого, обучающихся надо учить анализировать разные источники информации: графические (графики, диаграммы), табличные (разные виды таблиц), образные (рисунки, карты и фотографии). Это способствует развитию естественно-научной грамотности, расширяет кругозор и остроту ума.

Да и сама формулировка вопросов к заданию не должна носить просто репродуктивный характер! Не просто однозначный вопрос, а вопрос, заставляющий подумать и соотнести всю информацию в задании.

Например:

– прочитайте текст и составьте схему происходящего процесса;

– проанализируйте график и представленные описания и найдите то, которое раскрывает зависимость на графике;

– глядя на таблицу и карту, спрогнозируйте…

– обоснуйте своё мнение;

– какая схема соответствует описанному эксперименту;

– какие методы исследования позволят понять…

– какую гипотезу (предположение) проверяли в эксперименте;

– опишите по рисунку произошедшее изменение;

– какие условия надо соблюдать при проведении этого эксперимента для получения точных результатов;

– какому из приведённых рисунков (графиков) соответствует описание и почему;

– с помощью какого прибора можно провести исследование…

– выберите все верные утверждения и аргументируйте свой выбор;

– от каких фактов зависят результаты этого опыта;

– подумайте, какие причины могли привести к такому результату;

и т.д.

5. Задания должны не пугать учащихся при их получении, а, наоборот, интриговать детей на их решение! Они не должны быть нагромождением информации и обрушиваться на детей. Учащиеся

зачастую не понимают даже, зачем столько разного вида информации, им «лень» изучать разные источники информации, и в лучшем случае они выберут какой-то один источник, который для них покажется меньше и легче.

Здесь важно изменить форму подачи задания. Мы назвали эту подачу задания «дополняющая подача ситуационных заданий».

Первым формулируются вопросы к заданию, на которые дети без изучения всего контекста информации не смогут. Затем детям подаются образные источники информации (рисунки, фотографии, карты); далее – графическая информация (графики, диаграммы); потом табличная дополняющая информация (таблица); после этого им предоставляется текстовое описание происходящего.

С каждым шагом и видом предоставляемой информации начинают появляться догадки, рождающиеся гипотезы проверяются. То есть меняется логика подачи всего задания, не от текста к вопросу, а от вопроса к тексту.

Задания из открытого банка ФИПИ и других источников построены по-другому – «от доп. информации к вопросу». В своей практике эти вопросы мы перестраиваем по выше представленной логике – «дополняющей подаче информации», то есть «от вопроса к доп. информации», что повышает мотивацию учащихся и более эффективно работает на развитие компетенций естественно-научной грамотности учащихся.

6. Использование элементов, приёмов различных технологий оживляет уроки, создаёт рабочую атмосферу. Очень эффективными являются приёмы технологии развития критического мышления (толстый и тонкий вопросы, синквейн, фишбоун и др.). Проектная групповая технология даже в рамках одного урока (микропроект) даёт возможность учащимся почувствовать важность умения работать с разными источниками информации, важность правильной организации и распределения работы в группе, важность умения презентовать результаты своей деятельности (коммуникативные УУД). Различные элементы игровой технологии также способствуют активизации внимания детей, особенно если есть соревновательность, использованы правила известных детям игр.

Выводы. таким образом, если учитель творчески будет подходить к организации занятий (от эксперимента к знанию), опираясь на

задания, которые будут будить в детях их природное любопытство, на творческий подход, совместную деятельность, то никакого принуждения, насаждения учения детям не появится, будет устанавливаться атмосфера сотрудничества, в учениках будет развиваться внутренняя мотивация к изучению нового!

Список литературы

1. Мотивация учения. Википедия [Электронный ресурс]. – URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F (Дата обращения:11.03.2026)

2. Материалы вебинаров (Башкортастан) и курсов повышения квалификации АИРО им. А. М. Топорова. – Барнаул, 2022.

Д. В. Литвин

D. V. Litvin

Деконтекстуализация коммуникативных контекстов в образовательной ситуации как основа смыслотворчества

Decontextualization of communicative contexts in an educational situation as a basis for meaning-making

Аннотация. *Рассматриваются особенности деконтекстуализации коммуникативных контекстов и роль динамики контекстов в экспликации ценностно-смыслового содержания индивидуального образовательного опыта в личностно-развивающей ситуации.*

Ключевые слова*: ситуация развития личности, коммуникативные контексты, деконтекстуализация, смыслотворчество.*

Abstract. *This article examines the specifics of decontextualizing communicative contexts and the role of context dynamics in explicating the*

value-semantic content of individual educational experience in a personality-developing situation.

Keywords: *personality development situation, communicative contexts, decontextualization, meaning-making.*

Постановка проблемы. Проектирование личностно-развивающей среды опирается на уникальные ситуационно-событийные механизмы, отличные от психолого-педагогических механизмов направленной социализации с доминирующим приоритетом социальных значений в качестве ориентира и императивного постулата образовательных идей, лежащих в основе образовательного процесса и его содержания. При этом проектирование личностно-развивающей среды в образовании не лишается целенаправленности, однако такое педагогическое целеполагание обусловлено сложными взаимосвязями социокультурного и личностного опыта в динамике его ситуационного становления.

Новейшая история определяет необходимость прогнозирования и нивелирования рисков уже шестого технологического уклада, обеспечивая человеко-ориентированное использование цифровых технологий, виртуальных сред и сетей, искусственного интеллекта. В то же время «затяжной и невнятный» [2] процесс модернизации отечественного образования, пронизанный стандартизацией и унификацией, все еще формирует педагогическую установку на активно-деятельностную позицию обучающегося, его конкурентную способность в предметно-практической деятельности без должного учета природы развития личности и важности поддержки сущностных качеств человека. Личность, рассматриваемая исключительно в контекстах цели действия или деятельности, при недостаточном внимании к субъектности и смыслотворчеству как обретаемым в образовании личностным мета-качествам, формирует устойчивую внутреннюю адаптивную позицию. Важно, что адаптивная позиция может воплощаться и в активной деятельности, когда человек становится субъектом утилитарных и прагматичных целерациональных отношений, на которых основывается вся текущая система операциональных (по Д. А. Леонтьеву) смыслов и ценностей человека.

Таким образом, проблема исследования обусловлена противоречиями между традиционным подходом к проектированию образованию, основанным на субъект-объектном противопоставлении лич-

ности обучающегося и социокультурного опыта, с одной стороны, и современными достижениями личностно ориентированного образования и событийной педагогики, с другой стороны. Подлинно человеческие проявления, такие как добро, сострадание, милосердие, любовь, да и собственно развитие личности, не укладываются в объективные законы классической рациональности, поскольку такие проявления причинно не обусловлены (М. К. Мамардашвили).

Целью статьи является рассмотрение особенностей деконтекстуализации коммуникативных контекстов в экспликации ценностно-смыслового содержания индивидуального образовательного опыта в личностно-развивающей ситуации.

Основные результаты исследования. Структурно-функциональной единицей личностно-развивающей среды является образовательная ситуация, отличающаяся стохастичностью и вероятностным характером с точки зрения прогнозирования параметров ее протекания и личностно-развивающих педагогических эффектов. Под образовательной ситуацией в статье понимается процесс взаимодействия личности и образовательной среды в уникальной метасистемной диспозиции, актуализирующей отношения личности и личностную позицию обучающегося в диалоге со значимым Другим. Такое взаимодействие ведет к образованию индивидуального образовательного опыта, в том числе личностного опыта. Опыт метадеятельности образуется в ходе реализации личностных функций рефлексии, смыслотворчества, субъектности и других [9, с. 21] и обеспечивается, главным образом, педагогическим диалогом как формой субъект-субъектных отношений.

В психологии контексты рассматриваются как смыслообразующая категория. Методологическое обоснование контекста как явления, объединяющего среду и личность, корреспондирует с представлением о личности и среде как особой субъект-содержащей сложной системе («сложностной» системе, согласно трудам М. Гелманна, В. И. Аршинова, Я. И. Свирского, В. Г. Буданова, П. К. Гречко и других ученых), в которой субъект, диалектически взаимодействующий со средой, выступает системообразующим элементом целостности нового метауровня. Человек и мир едины, по мнению С. Л. Рубинштейна, В. Франкла.

Сосуществуя в единой личностно-средовой метасистеме, характеризующейся открытостью, сложностью и противоречивостью

протекающих в ней процессов, взаимодействия и взаимоотношения личности и ее окружения складываются в информационно-знаковых, коммуникативных, процессуально-деятельностных средовых контекстах. Свойства личностно-средовой метасистемы не сводимы к свойствам личности или к свойствам среды. Такая метасистема, пронизанная взаимодействиями и взаимоотношениями, обретает характеристики в зависимости от особенностей своего функционирования. Не среда определяет личность, а контекстно обусловленное личностно-средовое взаимодействие. Личность становится сообразной характеру взаимодействия со средой, а значит, востребует в ситуации релевантные ей контексты.

В отличие от традиционного образования, специфика личностно-развивающей среды заключается в таком педагогическом взаимодействии, которое определяет возможность возникновения механизмов личностного развития в деятельности, познании, общении. Обучающийся как субъект познания не противопоставляется объекту, не противопоставляется образовательным результатам или педагогу, ведь «усвоение» ценностей имеет опосредованное отношение к обучению, тем более, если субъектами педагогического взаимодействия выступают взрослые обучающиеся. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, усвоение как основа развития – это всеобщая форма психического развития детей. Но даже для детей, по мнению Д. Б. Эльконина, «высшие и конечные формы развития» «вовсе *не даны* изначально, а лишь *заданы*» [цит. по 5, с. 25-26], что и определяет открытость процесса развития личности и ее вероятностный характер у детей. Тем более сложным и открытым такой процесс представляется у взрослых обучающихся.

Сущность механизма развития личности определяет личностная коллизия как результат осознания и переживания личностью противоречий в оппозициях субъективного и объективного – Я и Других, особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности и общества, императива и свободы, или, согласно тезису В. В. Серикова, «внешней нормативности и собственного жизнетворчества» [9, с. 11]. Коллизия лежит в основе ситуационного сдвига в качественном состоянии личности, поскольку ее преодоление рождает новое качество личности. С этой точки зрения ситуация развития личности – это и есть личностно-развивающая среда в своем предназначении, в своей личностно-развивающей функции, в динамике

условий и факторов образования, способствующих через активизацию личностных функций обучающегося упорядочению его отношений с окружением. Ситуация развития в своей динамике изменяет качество субъектов, вовлеченных в этот процесс, и, как следствие, изменяет для таких субъектов качество объективного окружения, которое представлено в ситуации.

По мнению А. А. Вербицкого, контексты как система внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека придают взаимоотношениям в ситуациях смысл и значение [3, с. 111]. Следовательно, контексты неизбежно оказывают влияние на формирование отношений, что делает контексты, релевантные потребностям личности, опыту и компетентности обучающегося, фактором формирования целей его деятельности (Н. В. Гришина, А. Г. Асмолов).

Проведенное нами исследование позволило сделать вывод, что контексты, будучи изначально «неосознаваемы», но оказывающими влияние на сознательную деятельность и принятие решения [10, с. 14], выполняют ориентировочную функцию в новых для человека образовательных условиях. В личностно ориентированном образовании контексты среды являются проводниками личностной позиции в ситуации.

Например, когда обучающиеся на лекции слушают педагога, они смотрят на него, воспринимают его мимику, жесты, слушают слова, представляют образы, которые воспроизводит педагог в своей речи, но, вероятно, они не осознают, как сидят на стуле, как шумит мультимедийный проектор, как раздаются голоса за окном, не осознают, вероятно, цели своего пребывания на занятии и ценность общения с педагогом. При этом обучающиеся находятся в контекстах восприятия, зрительных образов и внутренней речи, понятий и представлений о субъективных ценностях и целях своей деятельности. Однако стоит измениться средовым условиям, обучающийся начнет концентрировать свое внимание на таких условиях. Так, если педагог повысит голос, чтобы активизировать работу «уснувших» студентов, «включится» деконтекстуализация самых подвижных, но обладающих небольшой личностной значимостью контекстов перцепции.

Контексты имеют сложную структурную организацию, иерархическую представленность и динамичный характер. Б. Баарс (B. Baars) выделяет контексты перцепции и образов-преставлений (умственных образов), концептуальные (понятийные) контексты,

целевые и коммуникативные контексты. Связь контекстов со смыслами обнаруживается в текстах А. Г. Асмолова, который выделяет в качестве «единиц динамической организации личности» смысловые установки. По мнению ученого, они представляют собой «ориентир в ситуации выбора» [1, с. 384]. Смысловые установки могут быть дополнены «неосознанными мотивами», представляющими собой «ведущие отношения личности к действительности». В таких «фиксированных латентных смысловых установках личности» содержится «эскиз, проект будущего действия, всегда предшествующий его реальному воплощению» [там же].

Педагогическое значение контекстов в механизмах развития личности раскрывается в их структуре, динамике и связи с личностным опытом. Деконтекстуализация связана с осознанием таких проектов, в то время как контекстуализация подразумевает смещение опорных точек любой деятельности из сознательного фокуса в динамические стереотипы.

В силу ограниченности объема статьи в работе сконцентрировано внимание на особенностях деконтекстуализация коммуникативных контекстов в ситуации. В разработанной нами концепции проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании основой и предпосылкой событийного перехода к метапредметной деятельности выступает этап овладения ситуацией обучающимся, или этап смыслоосознания. Концептуальные контексты сложно подвергаются изменениям, в отличие от контекстов перцепции и образов-представлений. В свою очередь, перцепция и образы-представления являются «ингредиентами в концептуальных и целевых контекстах» [10, с. 187]. Это значит, что концептуальные контексты, в отличие от контекстов перцепции и образов-представлений, достаточно сложно произвольно сделать доступными сознанию. Например, по заданию педагога обучающиеся легко могут переключиться с «бессознательного режима» и обратить внимание на картины, мимо которых они ежедневно проходят по коридору образовательной организации, не замечая их. Обучающиеся могут также воссоздать или скорректировать образы-представления о них – уточнить модели-репрезентации этих предметов. Но сложнее «извлечь» смысл из факта наличия на стене этих картин, постичь их объективное социокультурное значение, потому что следует «быть в контексте»

истории этих картин, тех коллизий, которые служили отправной точной их создания. Контекст скрывает подлинно культурный смысл этих предметов. Таким образом, много сложнее постичь контекст предельных концептов, отражающих социально-культурные ценности – служения Отечеству, преданности службе, самопожертвования, нежели зафиксировать факт их существования в своем сознании.

По мнению Д. А. Леонтьева, «решение задачи на смысл, то есть более полное, по сравнению с исходной ситуацией, осознание смысловых связей… приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его *вербализация*, а по отношению к предметному содержанию – как расширение контекста его осмысления» [6, с. 259]. Вербализация смысла, «то есть его воплощение в значениях, переводит его на новый уровень функционирования» [там же]. Вербализация имеет много общего с деконтекстуализацией, поскольку она представляет собой процесс преобразования бессознательного психического, а также эмоционального, логически не оформленного содержания сознания в словесно-логические формы [7]. Процесс вербализации, таким образом, играет значимую роль в феномене понимания в целом. Важно, что вербализация востребует в механизмах смыслоосознания проявление рефлексии. Сама же рефлексия поощряется к проявлению в диалогической коммуникативной среде, генерирующей востребованность соразмерной динамике контекстов коммуникации. Именно здесь находят обоснование и обретают свою роль в проектировании личностно-развивающей среды коммуникативные контексты.

Основным педагогическим средством, способствующим достижению целей этапа смыслоосознания в образовательной ситуации, выступает педагогический диалог как форма субъект-субъектного взаимодействия. Отношения, лежащие в основе такого взаимодействия, могут возникнуть только на основе предварительной подготовки. Так, С. В. Белова в качестве исходного пункта текстуально-диалогической технологии выделяет «презентационно-ориентировочный» этап, на котором формируется сама способность воспринимать и предъявлять гуманитарный текст как отражение субъективной реальности [4, с. 11]. Деконтекстуализация коммуникативных контекстов выступает обязательным элементом диалога, поскольку полностью идентичный контекст лишает смысла такую коммуникацию, возможностей «обмена смыслами» (Ю. М. Лотман). Однако

сам механизм деконтекстуализации в диалоге требует иного прочтения классических психологических принципов организации развивающей деятельности. Ставший классическим принцип единства сознания и деятельности, провозглашенный С. Л. Рубинштейном, и принятый сегодня за безусловный педагогический постулат, получает в средовом подходе нетрадиционное звучание. «Живое» педагогическое знание (В. П. Зинченко), воплощающее процессуально-содержательную непротиворечивость, в качестве своих источников подразумевает единство сознания и деятельности. Такая целостность вытекает из диалектики внутреннего и внешнего, личности и среды, которая в трудах С. Л. Рубинштейна звучит как «внешнее не является причиной, определяющей или созидающей внутреннее, а внутреннее не является лишь его следствием» [8, с. 11]. Это положение показывает, что роль, сущность, диалектика формы и содержания совместной активности педагога и обучающегося должны быть учтены в принципах и закономерностях проектирования личностно-развивающей образовательной среды. Сознание и деятельность едины (С. Л. Рубинштейн), сознание «встроено» в деятельность (А. Н. Леонтьев). Однако деятельность, рассматриваемая как воплощение личностно-средовых связей и взаимодействий, становится не самоцелью для обучающегося, а средством формирования системы взаимоотношений, средством обретения, а впоследствии – и реализации личностью смыслов, а соответственно, средством обретения личностного опыта.

В личностно-средовой метасистеме динамика личностно-развивающих целей педагога, которые он ставит перед педагогическим взаимодействием в ходе учебного курса, отдельного занятия или воспитательного мероприятия, с одной стороны, и целей личностно-средовой активности обучающегося, с другой стороны, становятся определенным образом взаимосвязанными и взаимозависимыми. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды имплицитно подразумевает взаимную связь этих сложных компонентов метасистемной педагогической целостности – это с одной стороны, единства сознания и деятельности обучающегося, с другой стороны, единства сознания и деятельности педагога.

Выводы. Смыслоосознание как разновидность формирования смысловых образований корреспондирует с динамикой востребован-

ного в ситуации ценностно-смыслового содержания индивидуального образовательного опыта, фундирующего весь устойчивый контекстный контур личности. Однако практически это возможно осуществить лишь в ходе деконтекстуализации коммуникативного контекста в педагогическом диалоге. Вербализация смыслов в диалоге служит инструментом согласованного востребования осознанного опыта и его контекстной формы, что способствует преобразованию и упорядочиванию репрезентации образа мира обучающегося в более структурированной форме.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с.
2. *Валицкая А. П.* Парадигмальные изменения и ошибки модернизации российского образования / А. П. Валицкая // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 1 (17).
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва, 1991. – 207 с.
4. Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика / под ред. С. В. Беловой. – Чебоксары : Среда, 2022. – 176 с.
5. *Давыдов В. В.* Достижения Э. В. Ильенкова в материалистической диалектике и теоретической психологии // Э. В. Ильенков: Личность и творчество / В. В. Давыдов; отв. ред. В. А. Лекторский. – Москва, 1999. – 272 с.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 2007. – 510 с.
7. Психологические термины и психокосмические концепции в истории, социологии, экономике, маркетинге, медицине. – Москва, 2018. – 315 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
9. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.
10. *Baars B. J.* A Cognitive Theory of Consciousness. – The Wright Institute Berkeley, California: Cambridge University Press, 1989. – С. 14. [Элетронный ресурс] – URL: https://archive.org/details/cognitivetheoryo0000baar/mode/2up (дата обращения: 12.03.2026).

М. В. Петрова, М. А. Шаталов

M. V. Petrova, M. A. Shatalov

Единый образовательный маршрут как основа сопровождения одарённого школьника в муниципальной системе образования

A unified educational route as the basis of supporting a gifted student in the municipal education system

Аннотация. *В статье актуализируется задача обеспечения непрерывности и согласованности сопровождения одарённого ученика в условиях деятельности школьного и муниципального олимпиадного центров. В качестве инструмента решения данной задачи предлагается и обосновывается единый образовательный маршрут одарённого школьника. Обозначаются принципы его проектирования и возможные компоненты. В качестве одного из таковых рассматривается индивидуальный учебный план. Представляется опыт МБОУ «Гимназия» (Выборг, Выборгский район Ленинградской области) по диагностике индивидуально-личностных особенностей обучающихся в целях выявления академически одарённых школьников, нуждающихся в сопровождении на основе единых образовательных маршрутов и индивидуальных учебных планов.*

Ключевые слова: *одарённый обучающийся; школьный и муниципальный олимпиадные центры; единый образовательный маршрут; единая образовательная программа; индивидуальный учебный план.*

Abstract. *Annotation. The article updates the task of ensuring continuity and consistency of support for gifted students in the context of the activities of school and municipal Olympiad centers. As a tool for solving this problem, a unified educational route for gifted students is proposed and justified. The principles of its design and possible components are indicated. An individual curriculum is considered one of these. The experience of the MBOU «Gymnasium» (Vyborg, Vyborg district of the Leningrad region) in diagnosing the individual and personal characteristics of students in order to identify academically gifted students who need support based on unified educational routes and individual curricula is presented.*

Keywords: *gifted learner; school and municipal Olympiad centers; unified educational route; unified educational program; individual curriculum.*

Постановка проблемы. В условиях обострения геополитической ситуации в общемировом масштабе стратегически значимым вектором развития России становится укрепление её суверенитета, в том числе путём достижения технологического лидерства на исторически значимую перспективу [2]. В связи с этим принципиально важное значение приобретает задача подготовки кадров для наукоёмких и высокотехнологичных отраслей экономики, в решение которой вносит вклад и система общего образования.

Неслучайно в настоящее время во всех субъектах Российской Федерации значительное внимание уделяется вопросам выявления и сопровождении одарённых обучающихся, особенно в области математических и естественно-научных предметов, развития их академических способностей, а также повышения эффективности их участия в конкурсах, соревнованиях и олимпиадах. Не является исключением в данном вопросе и Ленинградская область.

Так, в ходе реализации регионального проекта «Олимпиадное движение» во всех общеобразовательных организациях Ленинградской области были созданы школьные олимпиадные центры, а в каждом из муниципалитетов – муниципальные олимпиадные центры. Это детерминировало поиск, обоснование и внедрение эффективных инструментов взаимодействия данных центров – в силу их принципиальной новизны для региональной системы образования – в целях обеспечения непрерывности и согласованности работы с интеллектуально одарёнными обучающимися на институциональном и муниципальном уровнях. Одним из таких инструментов мы предлагаем рассматривать единый образовательный маршрут (далее – ЕОМ) одарённого ученика.

Цели. С учётом сказанного и в целях повышения эффективности работы с одарёнными обучающимися значимым становится обоснование ЕОМ как основы для взаимодействия школьного и муниципального олимпиадных центров в структуре муниципальной системы образования, а также его апробация в деятельности школьного олимпиадного центра и муниципального олимпиадного центра Выборгского района, созданных на базе МБОУ «Гимназия»

(г. Выборг), являющегося региональной инновационной площадкой по теме «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для сопровождения одаренных и способных детей на базе школьных олимпиадных центров».

Основные результаты исследования. ЕОМ можно считать разновидностью индивидуального образовательного маршрута, реализуемого, как правило, на уровне конкретной образовательной организации. В отличие от него ЕОМ призван решить задачу согласования деятельности и объединения ресурсов двух и более организаций – в нашем случае школьного и муниципального олимпиадных центров – в целях создания наиболее оптимальных условий для сопровождения одарённого школьника.

С учётом этого ЕОМ можно определить как траекторию сопровождения одарённого ученика в муниципальной системе образования, ориентированную на достижение им конкретных образовательных целей. При этом основой подобной траектории может выступать комплекс отобранных (специально разработанных) образовательных программ общего и дополнительного образования, реализуемых в условиях сетевого взаимодействия школьного и муниципального олимпиадных центров.

Следует заметить, что проектирование ЕОМ должно строиться на основе отобранных принципов. Решая эту задачу, мы исходили из сложившегося в педагогике понимания, согласно которому принцип есть «руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению» [3, с. 615].

В итоге к числу таких «правил, требований» мы предлагаем относить прежде всего хорошо известные в педагогической науке и практике *принципы непрерывности* и *преемственности*, а также предлагаемый нами *принцип дополнительности образовательных программ*. Он призван обеспечить согласованность целей и учебного содержания образовательных программ, «параллельно» изучаемых учеником в условиях разработанного для него ЕОМ.

В конечном итоге синхронизированные на основе перечисленных принципов образовательные программы приводят к формированию *единой образовательной программы* подготовки одарённого школьника. Её можно трактовать как образовательную программу, составленную педагогами совместно с одарённым обучающимся на основе их интересов и образовательных запросов и ориентиро-

ванную на достижение значимых для них образовательных целей (результатов).

Важно отметить, что приведённое понимание единой образовательной программы детерминирует также учёт в проектировании ЕОМ *принципов мотивации деятельности*, *субъект-субъектной схемы взаимодействия*, *сотрудничества, адресности* и других. Все они призваны способствовать формированию эмоционально-комфортной образовательной среды как комплекса условий, обеспечивающих успешность сопровождения одарённого ученика в муниципальной системе образования, развития его академических способностей.

Возвращаясь к представлению единой образовательной программы, важно отметить, что в её структуру могут входить:

- основные общеобразовательные программы учебных предметов, обязательных для изучения;
- вариативные общеобразовательные программы учебных предметов (курсов, модулей), в том числе межпредметного характера;
- программы курсов внеурочной деятельности, в том числе межпредметные;
- дополнительные общеобразовательные программы.

Очевидно, что вследствие широкого спектра программ, которые могут быть включены в единую образовательную программу, актуальной становится задача оптимизации учебной нагрузки на одарённого обучающегося. Тем более, что в программу его подготовки могут также входить и мероприятия регионального уровня.

Одним из возможных путей решений этой задачи может стать перевод такого школьника в общеобразовательной организации на обучение по индивидуальному учебному плану (далее – ИУП). В этом случае ИУП становится одним из стержневых элементов ЕОМ, инструментом его реализации.

Под ИУП понимают «учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [1, с. 4]. Кроме того, *его можно трактовать и как* «документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик и иных

видов учебной деятельности, а также формы промежуточной аттестации обучающегося» [там же], разработанный с учётом его особенностей, образовательных запросов и интересов.

При проектировании ИУП общеобразовательной организацией могут быть реализованы такие *направления индивидуализации учебного плана*, как:

- выбор школьником уровня изучения учебных предметов из числа обязательных (базовый, углублённый);
- выбор обучающимся вариативных учебных предметов (курсов, модулей), дополняющих те или иные обязательные для изучения предметы;
- выбор учеником формы обучения (очная, дистанционная, смешанная).

В этом перечне вариативные учебные предметы (курсы, модули) могут предлагаться одарённому ученику в следующих *целях*;

- расширение и (или) углубление содержания его подготовки по выбранному им профилю обучения;
- обеспечение преемственности и содержательной согласованности между основными и дополнительными общеобразовательными программами.

Вместе с тем, как показывают первые итоги деятельности региональной инновационной площадки по теме «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для сопровождения одаренных и способных детей на базе школьных олимпиадных центров», открытой на базе МБОУ «Гимназия» г. Выборг (далее – Гимназия), проектированию и реализации ЕОМ должно предшествовать исследование индивидуально-личностных особенностей обучающихся. В этом плане значимым является изучение / определение:

- структуры мотивов учения;
- уровня познавательного интереса учеников к изучаемым ими учебным предметам;
- уровня сформированности настойчивости в достижении поставленных целей;
- личностных ресурсов учащихся, необходимых для участия в олимпиадной деятельности;
- уровня психологического стресса и сформированных способов совладания с трудными ситуациями *и других* личностных характеристик.

Конечным итогом подобной диагностики становится выявление школьников с повышенными образовательными потребностями в изучении тех или иных предметов и мотивированных, в силу этого, к расширению и углублению подготовки по ним, в том числе за счёт освоения программ высокого уровня сложности. Именно эта группа обучающихся наиболее заинтересована в разработке ЕОМ и в переходе на обучение в школе по ИУП.

Так, по итогам исследования индивидуально-личностных особенностей 108 учащихся 8-9 классов, проведённого в 2025-2026 учебном году, нами было выявлено 13 школьников с высоким уровнем математических способностей, стремящихся участвовать в олимпиадном движении. При этом они, помимо изучения основных общеобразовательных курсов, обучаются по дополнительным общеобразовательным программам на базе как школьного, так и муниципального олимпиадных центров и высказывают заинтересованность в разработке для них ЕОМ, а некоторые – и в переводе на обучение по ИУП.

К примеру, в настоящее время в Гимназии идёт апробация ИУП для одной из учениц 8 класса. В дальнейших намерениях Гимназии организация обучения на основе ИУП по предметным направлениям «математика», «история» и «обществознание».

Выводы. Таким образом, сформированное нами в ходе инновационной деятельности понимание ЕОМ, а также первые итоги работы по их внедрению в практику позволяют считать ЕОМ эффективным инструментом сопровождения одарённого обучающегося в муниципальной системе образования.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). – 13 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://shkola6kogalym-r86.gosweb.gosuslugi.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/dokumenty/dokumenty-all-52_3297.html (дата обращения: 20.04.2026).

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента РФ. – Москва : Кремль, 2024. – 13 с. [Электронный ресурс]. – URL:

http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?index=1 (дата обращения: 20.04.2026).
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

М. А. Милютина, А. Н. Бакушина

M. A. Milyutina, A. N. Bakushina

Профиль старшеклассника в контексте профессиональной карьеры

The senior school student profile in the context of a professional career

Аннотация. *В статье на основе анализа нормативно-правовых актов РФ и научных источников приведены отдельные результаты теоретического исследования карьерных ориентаций обучающихся 8–9 классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга на основе концепции Э. Г. Шейна. Обозначен исследовательский подход в выявлении степени влияния карьерных ориентаций старшеклассников на их профессиональное самоопределение и выбор дальнейшей послешкольной образовательной траектории.*

Ключевые слова: *профиль старшеклассника, профессиональная карьера, якоря карьеры, профессиональное самоопределение, выбор образовательной траектории.*

Abstract. *The article substantiates the design of an empirical study of career anchors of 8th–9th grade students based on E. Schein's concept. It analyzes regulatory, legal and theoretical aspects of profiling and career guidance in the Russian Federation. The aim is to identify the relationship between value-career orientations and the choice of educational trajectory (university or college) for personalizing career guidance work.*

Keywords. *Senior school student profile, Professional career, career anchors, professional self-determination, choice of educational trajectory.*

Постановка проблемы. Современная российская государственная образовательная политика РФ придаёт особое значение созданию условий для осознанного выбора обучающимися общеобразовательных школ будущей профессии.

Программные документы федерального уровня, такие как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», обновлённый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (2025), национальный проект «Молодёжь и дети» и другие, ориентируют развитие школьного общего образования на достижение нового качества человеческого капитала, воспитание инновационного человека, а обновлять содержание образования предлагается, в том числе, за счет поддержки и распространения профильного обучения. Кроме того, вышеуказанные нормативные акты ставят перед школой задачу достижения 100-процентного охвата профориентационной работой старшеклассников и индивидуализации их обучения через профилизацию [7, 10, 17].

На региональном уровне, в частности, в Санкт-Петербурге, приняты распоряжения Комитета по образованию, регламентирующие организацию профориентации обучающихся с 6 по 11 классы и приём в профильные классы на основе индивидуального отбора [8, 15].

Профиль получаемого образования и статус образовательного учреждения относятся, наряду с семьей, к одним из наиболее значимых социальных факторов, которые определяют содержание и выраженность карьерных ориентаций старшеклассников (представлений о своих способностях, ценностных ориентирах, мотивах, смыслах и потребностях, относящихся к профессиональной деятельности) [13]. Их актуализация происходит в ситуациях выбора старшеклассником образовательной или профессиональной траектории.

Однако, несмотря на нормативное закрепление организации профорентации старшеклассников в общеобразовательных школах и широкий спектр проводимых в них профориентационных мероприятий, эффективность традиционной профориентации остаётся низкой. По данным исследований, до 75% старшеклассников не имеют сформированных профессиональных планов, у них наблюдается устойчивое нежелание значительной части обучающихся поступать в колледжи, что создает кадровые риски для региональной экономики [9].

Нынешняя система профориентации старшеклассников в общеобразовательных школах в значительной степени опирается на показатели успеваемости и формальное деление на профили обучения, практически не затрагивая ценностно-мотивационную сферу личности самого обучающегося. Анализ научной литературы позволил сформулировать ключевую причину сложившейся ситуации: отсутствие в профориентационной работе общеобразовательных школ опоры на ценностно-мотивационную сферу старшеклассников.

Понимание профиля старшеклассника (его карьерных предпочтений, «якорей», ценностей) не просто констатация намерения обучающихся – «куда пойти учиться», а выявление того, «почему» этот выбор ими сделан, что открывает, с нашей точки зрения, возможность построения персонализированных карьерных траекторий старшеклассников, а также избежать несоответствия между их личными ценностями и неудовлетворенностью будущей работой.

Было бы важно понять, куда 9-классник устремлен и почему, и уже на основе ценностных профилей формировать индивидуальные траектории обучающихся для персонализированной профориентации, согласующей выбор образовательной траектории с внутренними карьерными приоритетами обучающегося.

Формирование профиля старшеклассника и управление его профессиональным самоопределением является частью государственной кадровой политики РФ, инструментом корректировки и формирования целевых наборов и информационной политики, направленной на повышение привлекательности среднего профессионального образования (далее – СПО) у тех групп обучающихся, чьи ценностные приоритеты (например, стабильность, предпринимательство) соответствуют данному выбору.

Научная проблема заключается в разрыве между декларируемой на государственном уровне РФ необходимостью ранней профилазации обучения, индивидуализации профориентации и отсутствием в массовой общеобразовательной школе диагностических и практических инструментов, позволяющих использовать профиль старшеклассника, основанный на карьерно-ценностных ориентациях, для построения его образовательной и профессиональной траектории.

Цель данной статьи – представить научный подход и теоретическое обоснование исследования, направленного на выявление ценностно-карьерных профилей старшеклассников и их влияния на выбор дальнейшего образовательного пути (вуз / колледж).

Теоретические основы исследования. *Понятие «профиль старшеклассника».* В научной литературе и образовательной практике термин «профиль старшеклассника» чаще всего используется в двух значениях: как профиль обучения (гуманитарный, физико-математический и т.д.) и как совокупность личностных характеристик, определяющих образовательные и профессиональные устремления старшеклассников.

В рамках данного исследования мы придерживаемся второго подхода и определяем «профиль старшеклассника» как совокупность устойчивых карьерно-ценностных ориентаций (якорей карьеры), интересов, потребностей и социальных установок, определяющих профессиональное самоопределение старшеклассника изнутри. Такое понимание согласуется с концепцией профессионального самоопределения, разработанной отечественными психологами: Е. А. Климовым, Д. А. Леонтьевым, Н. С. Пряжниковым [3, 5, 14]. Профессиональное самоопределение рассматривается ими не как одномоментный акт выбора профессии, а как длительный процесс, в основе которого лежит ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности.

Карьера и карьерные якоря. Термин «карьера» в современном научно-образовательном поле трактуется как индивидуальная последовательность профессиональных ролей, реализуемых личностью в течение жизни, и как субъективно осознанный профессиональный путь [4]. Для старшего школьного возраста профессиональная карьера – это, прежде всего, проектирование будущего, выбор направления дальнейшего образования. Ключевым понятием, позволяющим изучать ценностный фундамент этого выбора, являются «якоря карьеры» – карьерные ориентации – концепция, предложенная американским психологом Эдгаром Шейном [20, 21].

Якоря карьеры – это устойчивые ценностные ориентации, интересы, мотивы и способности, которые человек осознаёт в процессе своего профессионального развития и которые определяют его ключевые приоритеты при выборе и планировании карьеры.

В рамках лонгитюдного исследования, с использованием опросников ценностей, установок, а также интервью, ученым рассматривались хронологические события большого числа респондентов, их ключевые выборы относительно своего профессионального продвижения и эмоциональное отношение к ним [22]. В результате было выделено восемь основных «якорей карьеры» – направлений профессионального продвижения личности (профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность места работы, стабильность места жительства, служение, вызов, предпринимательство, интеграция стилей жизни), которые могут быть реализованы в любой профессиональной деятельности (см. табл.).

Таблица

Содержание карьерных ориентаций личности (по Е. Г. Шейну, в переводе А. А. Жданович)

№ п/п	Название карьерной ориентации	Описание
Ориентация на вертикальную карьеру		
1	Предпринимательская креативность	Стремление работать на себя, создавая что-то новое (своё дело, продукт, услугу) и идентифицировать себя с результатом этих усилий
2	Менеджмент (организаторская компетентность)	Ориентация на интеграцию усилий других людей, полноту ответственности за конечный результат. Ключевые ценности — должностной рост, власть, лидерство, высокий доход и возможность управлять
3	Вызов	Стремление решать уникальные, сверхтрудные профессиональные задачи, преодолевать препятствия, побеждать в конкурентной борьбе. Успех связывается с решением «невозможного»
Ориентация на горизонтальную карьеру		
1	Профессиональная (техническая) компетентность	Быть экспертом, мастером в своей области. Развитие навыков и признание профессиональных талантов важнее формального статуса. Управление интересно только в рамках своей компетенции

Продолжение табл.

№ п/п	Название карьерной ориентации	Описание
2	Служение	Работа как способ воплощения идеалов, помощи людям и обществу. Важно видеть конкретную пользу от своего труда, даже если она не выражена в материальном эквиваленте. Ориентация на гуманистические ценности в профессиональной деятельности
3	Стабильность места жительства	Приоритет жизни в своём городе (регионе), минимизация переездов и длительных командировок. Готовность отказаться от повышения, если оно связано со сменой места жительства
Ориентация на условия профессиональной деятельности		
1	Автономия (независимость)	Освобождение от организационных правил, ограничений и регламентов, стремление к автономному выбору типа профессиональных задач. Главное — делать всё по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Ради независимости готов отказаться от продвижения
2	Стабильность работы	Поиск надёжного, постоянного места работы с гарантированным окладом, социальной защищённостью и длительным контрактом. Стабильность и предсказуемость работы. Низкая терпимость к риску и авантюрным проектам
3	Стиль жизни	Стремление к гармоничному балансу между карьерой, семьёй, личными интересами и увлечениями. Карьера не должна нарушать привычный образ жизни

В России методика «Якоря карьеры» адаптирована В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой и широко применяется в исследованиях взрослых работающих [19]. Вместе с тем появляется всё больше работ, изучающих формирование якорей карьеры уже на этапе школьного

обучения. Так, Ю. П. Поваренков и Е. В. Морозова установили, что у старшеклассников уже можно диагностировать структуру карьерных якорей, уровень развития которых различается в зависимости от пола и направленности профессиональных интересов [11, 12]. М. В. Данилова, Н. А. Буравлева и другие исследователи подчёркивают роль ценностных ориентаций как ресурса профессионального выбора современных подростков [1, 2].

Таким образом, теоретическую рамку исследования образуют: концепция профессионального самоопределения (Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников), теория якорей карьеры Э. Г. Шейна в адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой, а также работы, посвящённые взаимосвязи карьерных и ценностных ориентаций старшеклассников [6, 16, 18, 22].

Цель проводимого исследования заключается в выявлении типов профилей старшеклассников и установке связи между доминирующим карьерным якорем обучающихся и выбором ими приоритетной образовательной траектории (продолжение обучения в 10–11 классах с перспективой поступления в вуз либо переход в колледж после 9 класса).

*Мы выдвинули **три гипотезы исследования**, которые попытаемся подтвердить или опровергнуть:*

1. Существуют значимые различия в профилях (структуре и выраженности карьерных якорей) старшеклассников, планирующих поступать в 10 класс / вуз, и тех, кто выбирает колледж.

2. Доминирующий карьерный якорь (по Э. Г. Шейну) позволяет предсказать предпочтение старшеклассников определённого типа профессионального образования: например, якоря «стабильность» и «профессиональная компетентность» будут чаще встречаться у обучающихся, ориентированных на колледж, тогда как «менеджмент» (организаторская компетентность) и «вызов» – у ориентированных на вуз.

3. У большинства старшеклассников профиль (система карьерных якорей) ещё находится в стадии формирования, что проявляется в отсутствии явно выраженного доминирующего якоря или в равной значимости нескольких ценностных ориентаций.

База и выборка. Исследование проводится на базе четырёх образовательных учреждений Приморского района Санкт-Петербурга, представляющих разные типы школ: общеобразовательная школа (ГБОУ СОШ № 630), лицей (ГБОУ «ИТ-Лицей»), гимназия (ГБОУ гимназия № 554) и школа с углублённым изучением иностранных языков (ГБОУ СОШ № 582). Такая дифференциация позволит учесть возможное влияние образовательной среды определенного типа школы и профиля обучения на карьерные установки старшеклассников. Выборка включает обучающихся 8-х классов (150–200 чел.) и 9-х классов (150–200 чел.). Общий объём выборки составляет – 300–400 респондентов.

Методика. Основным диагностическим инструментом для реализации целей исследования был выбран опросник «Якоря карьеры» Э. Г. Шейна в русскоязычной адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой, о чем речь шла выше [20], и анкета для дополнения ценностных ориентаций старшеклассников (карьерных якорей) и анализа связи их ценностных ориентаций с их реальными образовательными планами. Анкета фиксирует контекстные переменные – образовательные намерения старшеклассников, выбор экзаменов и профиля, факторы влияния, осведомлённость о рынке труда. Именно поэтому оригинальная (авторов статьи) анкета даёт возможность не только описать структуру карьерных ориентаций старшеклассников, но и связать её с их реальным выбором образовательной траектории «школа – вуз / колледж».

Ожидаемые результаты и их практическая значимость. В результате исследования предполагается получить эмпирическую типологию профилей старшеклассников, основанную не на их академической успеваемости, а на карьерно-ценностных приоритетах.

Научная новизна исследования заключается в переносе акцента с формальных показателей карьеры на их внутренние мотивационные конструкты, что открывает новое направление в изучении профессионального самоопределения старшеклассников.

Прикладная значимость работы состоит в разработке практических рекомендаций:

- для школ будут предложены инструменты для внедрения и диагностики карьерных якорей в систему профориентационного сопровождения старшеклассников, для создания персонализированных образовательных треков (выбор профиля обучения, системы

дополнительного образования, проектной деятельности) в соответствии с якорным профилем обучающегося;

• для органов управления образованием – использование полученных данных о распределении карьерных якорей старшеклассников позволит прогнозировать потребности в контрольных цифрах приёма абитуриентов в колледжи и вузы, корректировки информационной кампании (акцент на тех преимуществах СПО, которые согласуются с ценностями групп, например, «стабильность» и ранняя финансовая независимость).

Заключение. Проведённый теоретический анализ нормативно-правовой базы РФ в области общего образования (в части профильного обучения старшеклассников) и научных источников позволил сделать ряд выводов:

1. Традиционная профориентация старшеклассников в общеобразовательных школах опирается на их успеваемость, формальную профилизацию и недостаточно учитывает внутренние движущие силы профессионального выбора – ценностно-карьерные ориентации старшеклассников.

2. Концепция карьерных ориентаций личности («Якорей карьеры» Э.Г. Шейна) является перспективной теоретико-методологи-ческой основой для построения персонализированных траекторий профориентации старшеклассников в общеобразовательных школах.

3. Смешанная выборка обучающихся 8–9 классов различных типов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга позволит не только выявить актуальные профили, но и установить их связь с выбором старшеклассником вуза или колледжа.

Результаты должны внести вклад как в научное понимание процесса раннего профессионального самоопределения старшеклассников, так и в практику государственного управления образованием, направленную на повышение осознанности и эффективности профессионального выбора молодёжи.

Список литературы

1. *Буравлева Н. А.* Профессиональные ориентации современных старшеклассников / Н. А. Буравлева, Е. В. Гребенщикова, А. Д. Зинкевич // Психология обучения. – 2021. – № 8. – С. 34–42.

2. *Данилова М. В.* Жизненные ориентиры как ресурс формирования системы ценностных ориентаций современных старшеклассников /

М. В. Данилова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 112–120.

3. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. *Климов*. – Москва : Академия, 2017.

4. *Кубатова А. С.* Сущность понятия «карьера» / А. С. Кубатова // Вестник Омск. ун-та. Серия «Экономика». – 2024. – Т. 22. – № 4. – С. 74–83.

5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2019.

6. *Низовских Н. А.* Карьерные ориентации и жизненные принципы личности / Н. А. Низовских, Е. А. Ронжин // Человеческий капитал. – 2024. – № 12 (180). – С. 56–64 [Электронный ресурс]. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/kariernye-orientatsii-i-zhiznennye-printsipy-lichnosti/viewer

7. Об образовании в Российской Федерации (последняя редакция) : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс].

8. Об организации работы по реализации Единой модели профессиональной ориентации… : Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 10.09.2025 № 1019-р.

9. *Орел Е. А.* Отношение к высшему и среднему профессиональному образованию у старшеклассников / Е. А. Орел, И. А. Куликова // Вопр. образования. – 2024. – № 1. – С. 112–133.

10. Паспорт национального проекта «Молодёжь и дети» (утв. 20.12.2024).

11. *Поваренков Ю. П.* Уровень развития и структура «якорей карьеры» у старшеклассников разного пола / Ю. П. Поваренков // Ярославск. пед. вестник. – 2025. – № 1 (142). – С. 171–178.

12. *Поваренков Ю. П.* Уровень развития и структура «якорей карьеры» у старшеклассников разного пола / Ю. П. Поваренков, Е. В. Морозова // Вестник КГУ. – 2018. – Т. 24. – № 4. – С. 81–86.

13. *Почебут Л. Г.* Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В. А. Чикер. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.

14. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : МОДЭК, 2016.

15. Распоряжения Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 15.04.2025 № 426-р и № 427-р.

16. *Тимофеев Н. С.* Роль ценностных ориентаций старшеклассников в процессе выбора профессиональной деятельности / Н. С. Тимофеев // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск : СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2024. – С. 210–213 [Электронный ресурс] – URL : https://lingusgu.elpub.ru/jour/article/view/350

17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 19.03.2025).

18. *Фролов Д. А.* Исследование ценностно-смыслового компонента профессионального самоопределения старшеклассников / Д. А. Фролов // Известия Сарат. ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14. – Вып. 1. – С. 33–40.

19. *Чикер В. А.* Опросник «Якоря карьеры»: адаптация на российской выборке / В. А. *Чикер, В. Э. Винокурова* // Психологическая диагностика. – 2007. – № 4. – С. 77–93.

20. *Шейн Э.* Карьерные якоря: диагностика ценностных ориентаций в карьере / Э. Шейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2021.

21. *Шейн Э. Х.* Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002.

22. *Schein E. H.* Career Anchors: Discovering Your Real Values. – San Diego : Pfeiffer & Company, 1990. – 124 p.

Т. Б. Князева

T. B. Knyazeva

Динамический конструктор единого образовательного пространства Ленинградской области для реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся

A dynamic constructor of the unified educational space of the leningrad region for implementing individual educational routes for students is a regional innovative network program

Аннотация. *Статья посвящена краткому обзору реализации региональной инновационной программы ЛО по теме: «Динамический конструктор единого образовательного пространства Ленинградской области для реализации индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) учащихся и проектирования будущих жизненных стратегий», Обзор представлен в формате ленты событийных хроник и полученных результатов.*

Ключевые слова: *динамический конструктор, единое образовательное пространство, сетевое региональное образовательное событие, индивидуальные образовательные маршруты.*

Abstract. *The article provides a brief overview of the implementation of the Leningrad Region's regional innovation program on the topic: "Dynamic Designer of the Unified Educational Space of the Leningrad Region for Implementing Individual Educational Paths for Students and Designing Future Life Strategies." The overview is presented in the form of a timeline of events and results.*

Keywords: *Dynamic constructor, unified educational space, network regional educational event, and individual educational routes.*

Введение в тему. Системным инновационным решением по консолидации ресурсов образовательного пространства региона для реализации обучающимися ИОМ и проектирования жизненных стратегий будущего стало совместное создание субъектами образовательной инфраструктуры ЛО единого сетевого образовательного пространства по типу и с характеристиками «динамический конструктор».

Характеристики сетевого образовательного пространства по типу «динамический конструктор»:

– в основу положена идея конструирования персонального движения школьника, его учебной стратегии в позиции активного субъекта по формированию собственных образовательных маршрутов и результатов;

– под идею конструирования формируются: содержание образования, программы, образовательный процесс и т. д.;

– для получения образовательных результатов обучающимися заложен баланс разных способов деятельности по освоению необходимых и углубленных предметных и межпредметных знаний и умений;

– построена образовательная среда «за пределами школы» через механизмы коммуникации, обратной связи с использованием объединенных образовательных ресурсов всех сетевых партнеров.

Цель программы: создать «динамический конструктор» (ДК) образовательного пространства ЛО для ИОМ обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий.

Задачи программы:

1. Определить функциональные модели и структурные единицы ДК.

2. Сформировать сетевые механизмы взаимодействия региональных партнеров сферы образования по сопровождению и реализации деятельности ДК.

3. Освоить педагогические компетенции и командное взаимодействие для сопровождения ИОМ обучающихся в ДК.

4. Апробировать модели, механизмы деятельности и компетенции сопровождения ИОМ в сетевом региональном образовательном пространстве ДК.

5. Подготовить условия для реализации ДК в региональной системе образования: примерные дорожные карты, методические рекомендации, программы ПК, описание функциональных моделей деятельности ДК (муниципальный, межмуниципальный, региональный уровни).

***Этапы реализации программы**:*

• проектировочный (июнь 2022 – июнь 2023);

• этап апробации (июнь 2023 – декабрь 2024);

• рефлексивно-обобщающий (январь 2025 – июнь 2025).

Далее в статье представляются в формате событийной хроники базовые работы и мероприятия, результаты, полученные региональной сетевой командой ЛО при реализации данной региональной сетевой инновационной программы [2].

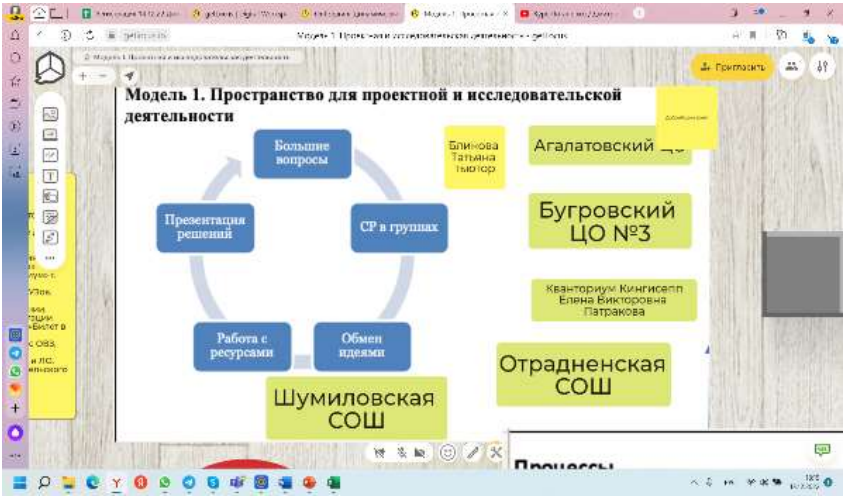
Хроника реализации (важные эпизоды)

1. ***2022 год**. Состоялась **открытая экспертно-коммуникационная площадка** в рамках реализации инновационной программы ЛО.*

Площадка собрала в смешанном формате 48 участников из 5 регионов РФ: Ленинградской и Московской областей, г. Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, Республики Удмуртия, г. Ижевска, Пермского края, г. Чайковский.

Экспертно-коммуникационная площадка состояла из двух частей.

В первом отделении 21 образовательная организация Ленинградской области, имеющая статусы «Точка роста», «Кванториум», «IT–КУБ», региональное тьюторское отделение ЛО, ЛОИРО представляли промежуточные результаты совместной деятельности по проектированию единого образовательного пространства для разных ИОМ учащихся основной и старшей школы.



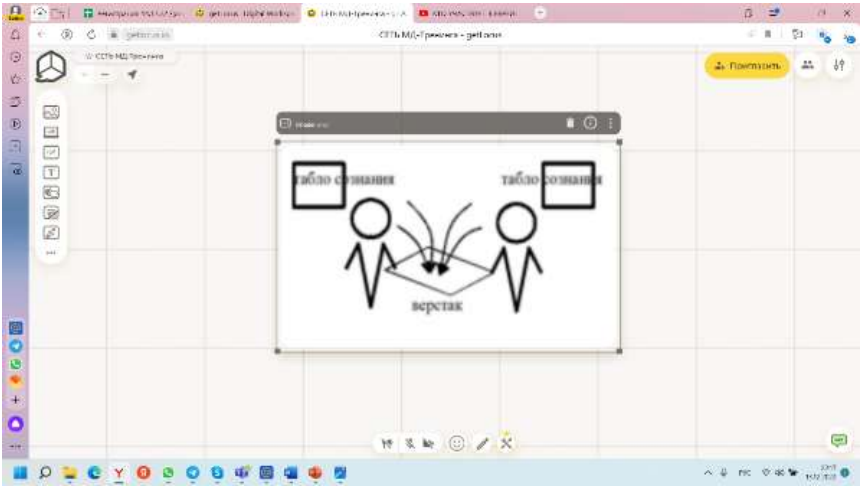
Представленные промежуточные результаты обсуждались всеми участниками площадки, специалистами кафедр ЛОИРО и приглашенными экспертами-спикерами площадки. Сами участники ставили проблемные, важные вопросы для будущей организации деятельности, обсуждали проектные идеи и ресурсы.

Предварительно проведенный анализ ситуации деятельности, проблем, целей и задач позволил пригласить спикеров с темами, значимыми для проектировочных команд программы.

Вторая часть экспертно-коммуникационной площадки позволила участникам инновационной программы включиться в процедуру профессионально-общественной экспертизы МТА и познакомиться с представленной на экспертизу тьюторской технологией «Тьюторское сопровождение в событийных форматах в подходе «Два к одному».

Участники региональной инновационной программы ЛО получили дополнительную возможность подробно познакомиться с организацией тьюторского сопровождения ИОМ в событийных форматах и возможность участвовать в обсуждении технологии, коммуникации с ее авторами.

Работа площадки получилась насыщенной, содержательной, ресурсной для дальнейшей работы.



1. *Стажировка «Анализ и поиск ресурсов для проектирования особых моделей единого образовательного пространства и сопровождения ИОМ способных и одаренных учащихся.*

В рамках реализации региональной программы «Поддержка школ со стабильно высокими результатами обучающихся» проводится мероприятие «Разработка и проведение курсов повышения квалификации для пробного освоения инструментов сопровождения ИОМ достижений обучающихся высокого уровня подготовки с привлечением ресурсов Кванториумов и IT-кубов» для специалистов образовательных организаций «Точка роста».

2023 год. На базе ЛОИРО прошел второй образовательный модуль программы *«Инновационные форматы сопровождения ИОМ способных и одаренных учащихся»* в формате стажировки «Анализ и поиск ресурсов в рамках проектирования моделей для ИОМ способных и одаренных учащихся». Стажировку проводил директор ЦРПК «Карьера» СЗИУ РАНХиГС, эксперт федерального проекта «Твой Ход», призер конкурса педагогических практик РАНХиГС 2023 И.В. Степурин.

В ходе стажировки участники познакомились с инструментами SCRUM, Agile и их роли в анализе ресурсного обеспечения. В режиме пробы освоили игру «Проектный покер» как ресурс формирования финансовой грамотности, устойчивого развития общества и проектировочных способностей учащихся; проанализировали

варианты применения игры в образовательном процессе школы и сетевой распределенной модели единого образовательного пространства. Для усиления креативного потенциала учащихся, командообразования под проект, работу с замыслом разобрали упражнение «Неожиданный функционал». Получили с экспертной интерпретацией модератора ценные онлайн-ресурсы для включения их в модель для реализации ИОМ учащимися. Спроектировали на основании полученного содержания дальнейшие шаги в разработке модели.

По результатам обратной связи участники отметили большую полезность и ресурсность стажировки для инновационной деятельности команд и применения ее элементов непосредственно в образовательном процессе школ».

Третий образовательный модуль в формате стажировки для участников региональной инновационной программы школ «Точка роста» «Геймификация образовательного процесса и игровые методы в сопровождении ИОМ.

На базе ДТ «Кванториум» г. Кировска был реализован третий образовательный модуль программы в формате стажировки «Гейми-

фикация образовательного процесса и игровые методы в сопровождении ИОМ». Стажировку организовывала и проводила педагог дополнительного образования, наставник VR/AR квантума, специалист по СМИ В.В. Акулова.

Участники стажировки осваивали тему через следующие актуальные форматы:

– экскурсия по ДТ «Кванториум», где демонстрировались и обсуждались элементы геймификации каждого направления обучения технопарка;

– знакомство с платформой для создания обучающих викторин Panoquiz.ru; с программой Varwin; с программной средой cospaces.io. Стажерам удалось выполнить практические задания в изучаемых программах и определить возможности применения создаваемых в программе приложений в образовательном процессе;

– проведение проб в основных обучающих приложениях виртуальной реальности, которые можно использовать в образовательном процессе школ, в том числе при сетевой организации образовательной деятельности;

– освоение программы Blender и выполнение практического задания в программе; обсуждение возможности использования 3D-моделирования в образовательном процессе школ.

По результатам проведенной стажировки были намечены конкретные шаги по взаимодействию с ДТ «Кванториум» г. Кировска при проектировании и реализации работы со школьниками, формирующими свои маршруты в сетевом образовательном пространстве ЛО и его участии в региональной инновационной программе.

Четвертый – заключительный образовательный модуль в формате стажировки по теме сетевого взаимодействия для участников региональной инновационной программы школ ЛО «Точка роста» Инженерно-технологическая школа № 777 г. Санкт-Петербурга.

На базе ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга состоялась четвертая стажировка для участников инновационной деятельности из школ «Точка роста» по теме «Консорциум по развитию школьного инженерно-технологического образования в РФ как механизм сетевого взаимодействия ОО». Стажировку организовывала и модерировала заместитель директора по методической работе Е. В. Шерстова.

Следует особо отметить, что образовательная стажировка вышла на уровень всероссийского семинара, в котором приняли участие организации общего и дополнительного образования г. Санкт-Петербурга, ОО «Точка роста» Ленинградской области, МАОУ школа № 60, г. Ростова-на-Дону, Ростовской области.

Стажеров Ленинградской области гостеприимно встретила директор «ИТШ 777», почетный работник общего образования РФ В. В. Князева. Вера Владимировна представила миссию, ценности и цели деятельности ОО; рассказала о значимых традициях школы и ее инновационной составляющей, проектах и программах, перспективных шагах развития.

Обзорную экскурсию по школе с обсуждением содержательных фокусов темы стажировки, встречей с командой педагогов школы, с ответами на вопросы стажеров провел С. А. Сидоркин, заместитель директора по информационным технологиям. Участникам стажировки удалось увидеть реальные механизмы интеграции системы общего и дополнительного образования в школе, преемственности в организации урочной, внеурочной и проектной, исследовательской деятельности школьников, работу на персонификацию образования и внутрисетевое взаимодействие всех участников ОП: руководителей, педагогов, учащихся, родителей, партнеров школы. У многих руководителей и педагогов школ Ленинградской области появились идеи для реализации в сетевом взаимодействии и в образовательном процессе школы благодаря экскурсионному маршруту и диалогу с педагогами школы.

На круглом столе рассмотрели в диалоге актуальные вопросы организации сетевого взаимодействия. Спикерами круглого стола были представлены темы: «Особенности реализации инновационного проекта «Школьная академия юных инженеров» в условиях сотрудничества с сетевыми партнерами (А. В. Шумкова, методист по инновационной деятельности ИТШ 777); «Консорциум по развитию школьного инженерно-технологического образования в РФ как механизм успешного сетевого взаимодействия ОО основного и дополнительного образования» (М. М. Тишина, старший методист ИТШ 777); «Роль Консорциума в развитии образовательного учреждения» (Н. Н. Нагайченко, директор ГБОУ СОШ № 334 Невского района Санкт-Петербурга «Образовательный комплекс «Невская перспектива»); «Консорциум как система эффективного сетевого

взаимо-действия на примере выездных заседаний и организации инновационных проектов» (А. В. Вихтоденко, директор МАОУ школа № 60, г. Ростов-на-Дону).

При подведении итогов стажировки руководителем региональной инновационной программы ЛО «Динамический конструктор образовательного пространства ЛО для ИОМ обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий», кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры управления и ПО ЛОИРО, Т. Б. Князевой выражена огромная благодарность коллективу ИТШ № 777, членам сетевого Консорциума из других регионов за открытость, настроенность на продуктивное взаимодействие, содержательность стажировки для участников, высокий профессионализм команды и гостеприимный прием!

1. *Готовимся к региональному образовательному событию по запуску ИОМ учащихся ЛО.*

2024 год. ГАОУ ДПО «ЛОИРО», кафедра управления образовательными системами, региональное отделение МТА ЛО провели первое очное организационное совещание с базовыми инновационными площадками ЛОИРО по подготовке сетевого образовательного события «Запуск ИОМ учащихся ЛО».

Мероприятие проходит в рамках реализации в 2024 г. региональной инновационной программы ЛО «Динамический конструктор образовательного пространства Ленинградской области для индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий» (утверждена Распоряжением КОиПО ЛО от 21.06.2022 г. № 1302 - р).

Деятельность базовых инновационных площадок (БИП) в рамках программы регулируется Распоряжением о присвоении статуса базовой инновационной площадки ГАОУ ДПО «ЛОИРО» от 11.01.2024 г. № 3.

Организационное совещание дало старт инновационной деятельности команд в текущем году, которая будет связана с подготовкой и проведением регионального образовательного события по апробации моделей и механизмов сопровождения ИОМ учащихся через сетевое взаимодействие ОО со статусом «Точка роста», Кванториум и IT-куб.

На совещании решались задачи введения в контекст предстоящей работы; пересборки команды под реализацию образовательного события; складывания новой карты сетевых ресурсов и механизмов

под модели деятельности для реализации ИОМ; выбора динамических лидеров команд для координации самостоятельной работы групп на месяц.

Следующие организационно-проектировочные вебинары по разработке и подготовке сетевого регионального события «Пройди свой путь» прошли в мае и июне 2024 г.

На вебинарах проходила презентация и экспертиза модельных решений для общего сетевого образовательного пространства, формирование персонифицированного ТЗ на доработку модельных решений, обсуждение и принятие самостоятельной работы организаций на летний период – подготовка ресурсной схемы форматов и содержания ОО «щупальца» и рекламного предложения на языке учащихся для вовлечения их в образовательное пространство и реализации ИОМ в режиме апробации продукта.

Также эти разработки будут важны для формирования цифрового решения единого сетевого образовательного пространства с интерактивными функциями.

Пятый проектировочный вебинар по подготовке сетевого регионального события «Пройди свой путь к успеху».

В рамках выполнения мероприятия ГП «Поддержка школ со стабильно высокими образовательными результатами обучающихся», подпрограммы «Обеспечение условий развития современного образования в Ленинградской области», выполнения работ по подготовке и реализации регионального образовательного события «Пройди свой путь к успеху» (запуск индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) высоко мотивированных учащихся) прошел пятый проектировочный вебинар с базовыми инновационными площадками ЛОИРО, реализующими РИП ЛО по теме «Динамический конструктор образовательного пространства Ленинградской области для индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий».

Содержанием вебинара стали следующие вопросы: распределение ответственности за реализацию сценария образовательного события; обсуждение механизмов вовлечения участников школ в образовательное событие с использованием первой версии цифровой карты ресурсов; организационные механизмы участия мастеров и школьников в событии; создание к цифровой карте 2-й версии общих ресурсов направлений карты.

2. *Образовательное событие «Пройди свой путь к успеху» состоялось! Мы вместе это сделали!*

В ноябре 2024 г. в рамках реализации мероприятий государственной программы Ленинградской области «Современное образование Ленинградской области» в 2024 году; региональной инновационной программы ЛО «Динамический конструктор образовательного пространства ЛО для ИОМ обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий» на базе ГАОУ ДПО «ЛОИРО» прошло сетевое региональное образовательное событие «Пройди свой путь к успеху».

Мероприятие явилось отправной точкой для формирования и запуска ИОМ учащихся школ ЛО, входящих в инновационную программу. 14 образовательных организаций со статусом «Точка роста», Кванториум, IT-куб с июня 2022 года по июнь 2024 года создавали единое сетевое образовательное пространство, в котором возможно определить и пройти ИОМ школьникам как минимум в 5 направлениях: «Проектируй будущее», «Исследуй настоящее», «Олимпиадный движ», «Селфмейд» и «Началка +».

В образовательном событии приняли участие: 48 школьников, 29 педагогов школ, 8 тьюторов МТА Ленинградской области и Санкт-Петербурга, 8 студентов-волонтеров ЛГУ им. А. С. Пушкина. Образовательное событие было организовано по тьюторской модели, работала векторная платформа «5-й элемент», Центр Магистров и мастеров, Лаборатория Самопознания. Для формирования ИОМ ребята пользовались разработанными для мероприятия навигаторами и цифровой интерактивной картой ресурсов http://zhoraknyaz.ru/resursy, которая апробируется в рамках РИП.

Образовательное событие происходило на планете для молодежи, подростков и детей под названием Кайрос (благоприятное стечение обстоятельств, когда нужно действовать, чтобы достичь успеха!).

Следующим этапом реализации инновационной программы будет сопровождение созданных учащимися на событии ИОМ внутри сетевого сообщества, итоговая рефлексия и коррекция деятельности для реализации в Ленинградской области.

3. *Выход на этап сопровождения ИОМ учащихся в едином сетевом образовательном пространстве ЛО.*

2025 год. Кафедра управления образовательными системами ГАОУ ДПО «ЛОИРО» провела рефлексивно-проектировочную встречу участников РИП для выхода на итоговый этап инновационной деятельности по программе, а именно, сопровождение ИОМ учащихся в едином образовательном пространстве ЛО. Мероприятие проходило в рамках реализации ГЗ 4.1.20. и региональной инновационной программы ЛО «Динамический конструктор образовательного пространства Ленинградской области для индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся и проектирования вариантов будущих жизненных стратегий».

Деятельность базовых инновационных площадок (БИП) в рамках программы регулировалась Распоряжением о присвоении статуса базовой инновационной площадки ГАОУ ДПО «ЛОИРО» от 11.01.2024 г. № 3.

Рефлексивно-проектировочная встреча продолжала логику реализации программы, проектирование сопровождения ИОМ учащихся в едином образовательном пространстве ЛО.

6. Хорошее дело получилось!

В июне 2025 г. руководителем Ленинградского регионального отделения и по совместительству руководителем региональной инновационной программы ЛО «Динамический конструктор единого образовательного пространства ЛО для проектирования ИОМ учащихся и будущих жизненных стратегий» был представлен итоговый отчет о трехлетней деятельности на Координационном совете КОиПО по формированию и развитию инновационной деятельности [1].

Список литературы

1. Новостная страница вкладки ЛОИРО Центр развития тьюторских практик: официальный сайт ГАОУ ДПО «ЛОИРО». Обновляется в течение суток [Электронный ресурс]. – URL : https://loiro.ru/projects/tsentr-razvitiya-tyutorskikh-praktik/ (дата обращения: 15.03.2026)

2. Распоряжение Комитета общего и профессионального образования ЛО от 21.06.2022 г. №1302-р (о присвоении статуса региональной инновационной площадки): официальный сайт ГАОУ ДПО «ЛОИРО». Обновляется в течение суток [Электронный ресурс]. – URL : https://loiro.ru/files/news/21.06.2022_1302p_РЕБРОВА_Вероника_Ивановна_ОРЛОВА_М.И..pdf (дата обращения: 5.04.2026)

III. Архитектура формирующей педагогической поддержки: от визуальных опор к интеллектуальным средам

Е. В. Иваньшина, Е. А. Истомина

E. V. Ivanshina, E. A. Istomina

Трансформация методики обучения в постцифровом обществе

Transforming teaching methods in a post-digital society

Аннотация. *В статье отражены особенности методики школьного обучения в постцифровую эпоху. Проанализированы ключевые изменения новой парадигмы образования, и даны рекомендации по трансформации методических подходов и использованию ИИ в обучении. Статья практикоориентирована и содержит примеры использования ИИ при формировании навыков работы обучающихся с информацией.*

Ключевые слова*: постцифровое общество, трансформация методики обучения, использование ИИ в обучении.*

Abstract. *The article reflects the features of school teaching methods in the post-digital era. The key changes of the new education paradigm are analyzed, and recommendations are given on the transformation of methodological approaches and the use of AI in teaching. The article is practice-oriented and contains examples of using AI in developing students' skills in working with information;*

Keywords: *post-digital society; transformation of teaching methods; use of AI in teaching.*

Трансформация методики обучения в постцифровом обществе

Современное общество переживает этап перехода к постцифровому периоду — этапу, когда цифровые технологии перестают быть инновацией и становятся естественной средой обитания человека. Это коренным образом меняет подходы к образованию: методика обучения должна адаптироваться к новым реалиям, где технологии интегрированы в повседневность, а информация доступна в любой момент.

Что такое постцифровое общество?

Постцифровое общество — это этап развития, в котором:

- цифровые технологии стали обыденностью и «невидимой» инфраструктурой;
- границы между физическим и цифровым мирами размываются (VR/AR, метавселенные);
- искусственный интеллект и автоматизация выполняют рутинные задачи; искусственный интеллект как норма: AI — не будущее, а фоновый инструмент (как электричество);
- доступ к информации мгновенный и повсеместный [1].

Цифра перестала быть «новой реальностью», она стала просто реальностью. Мы не входим в цифровую эпоху, мы живем в ней.

Кризис авторитетов: ключевыми навыками становятся не запоминание фактов, а критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект. Происходит кризис авторитетов: знание перестало быть дефицитом, дефицитом стала воля к учению и фокус внимания. В этих условиях традиционная модель образования, построенная на передаче знаний от учителя к ученику, теряет эффективность.

Почему старые методики не работают? «Мы пытаемся оцифровать школьный урок, но нам нужна трансформация самого урока».

Сравним две методические модели образования — индустриальную и новую (постцифровую):

Таким образом, смена парадигм образования требует трансформации методики обучения. Меняется и социальный заказ на креативность как компетенцию индивидов, что требует формирования продуктивного гибкого мышления, которое не может быть результатом только обучения. Поэтому приобретает наибольшую актуальность формирование и развитие метакогнитивных качеств личности (МКЛ). [2]

Старая парадигма (Индустриальная / Ранняя цифровая)	Новая парадигма (Постцифровая)
Знание — это дефицит	Знание — это избыток. Навык — это фильтрация
Ориентация на контент (что учить)	Ориентация на контекст (где и зачем применять)
Академическая мобильность (переезд)	Гибридная сборка (асинхрон + синхрон)
Оценка знаний (репродукция)	Оценка навыков (проект, коллаборация, создание артефакта)
Цифра как «помощник» (доска, проектор)	Цифра как «среда обитания» (AI-тьютор, VR-лаборатория)

Метакогнитивные качества личности представлены на схеме (рис. 1):

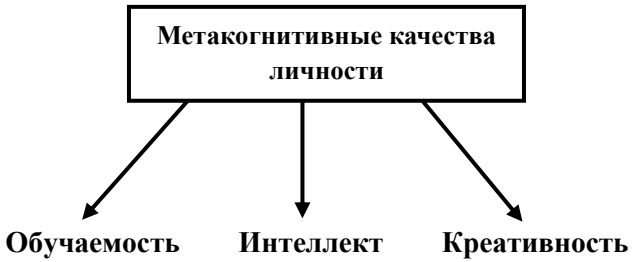


Рис. 1

Каковы ключевые изменения в методике обучения?

К ключевым изменениям в методике обучения относятся:

1. От передачи знаний — к развитию компетенций и управлению вниманием. Раньше основной задачей школы и вуза было дать набор знаний. Сейчас важнее научить критически оценивать информацию, находить решения в нестандартных ситуациях, работать в условиях неопределённости, непрерывно учиться в течение жизни (lifelong learning).

В старой парадигме задание «прочитай текст «Формирование политической карты мира во второй половине XX века» и создай концептуальную таблицу с колонками «Событие, «Причина события» и «Результаты события» в постцифровом обществе становится

бессмысленным. Но стоит изменить задание на «проанализируй таблицу, составленную ИИ по тексту «Формирование политической карты мира во второй половине XX века», найди и исправь неточности», и ученику уже потребуется самому обратиться к тексту, проявить навыки анализа учебного текста, навыки работы с информацией. Ниже представлен фрагмент таблицы, сгенерированный ИИ «Алиса» (рис. 2):

Событие	Причина события	Результат
Распад СССР (1991)	Крушение коммунистической системы, центробежные тенденции, заложенная в советской идеологии идея о праве наций на самоопределение	Появление новых независимых государств: Латвии, Литвы, Эстонии, Грузии, Армении, Украины, Молдовы и других. Образование СНГ
Объединение Германии (1990)	Победа Христианско-демократической партии на выборах в ГДР, курс на объединение страны	Прекращение существования ГДР, её вхождение в состав ФРГ. Вывод советских войск за 4 года, получение СССР кредитов от ФРГ (около 10 млрд марок)
Ликвидация Организации Варшавского Договора (1991)	Переход на расчёты в твёрдой валюте, экономические проблемы между социалистическими странами	Прекращение военного сотрудничества, выход стран из организации. Остался только НАТО как военный блок в Европе
Распад Югославии	Падение коммунистического режима, этнические и	Образование пяти суверенных государств. Военные конфликты на Балканах: Босния и Герцеговина

Спросите о чём угодно

Рис. 2

2. Персонализация обучения. ИИ-системы анализируют: темп усвоения материала, предпочтительные способы восприятия информации, сильные и слабые стороны ученика.

На основе этих данных создаётся индивидуальный образовательный маршрут. Например, если студент быстро осваивает теорию, система предлагает ему больше практических кейсов.

3. Геймификация и иммерсивные технологии. Виртуальная и дополненная реальность позволяют: проводить химические опыты без риска, «посещать» исторические события, изучать анатомию в 3D-моделировании.

Геймификация превращает обучение в увлекательный процесс с элементами соревнования и достижения.

4. Микрообучение и «обучение по запросу». Вместо длинных курсов — короткие модули по 5–15 минут, которые можно изучать в любое время. Это особенно актуально для взрослых, совмещающих работу и учёбу.

5. Коллаборативное обучение. Совместная работа над проектами в онлайн-средах развивает: навыки командной работы, междисциплинарное мышление, умение договариваться и распределять роли.

Подготовка к основному государственному экзамену в постцифровом пространстве может содержать групповую работу. Ниже представлено задание ОГЭ по географии (рис. 3):

Туристические фирмы разных регионов России разработали слоганы (рекламные лозунги) для привлечения туристов в свои регионы. Установите соответствие между слоганами и регионами: к каждому элементу первого столбца подберите соответствующий элемент из второго столбца.

СЛОГАНЫ	РЕГИОНЫ
А) Мы предлагаем сплав по реке Катунь, которая берёт начало в ледниках высочайшей горы Сибири!	1) Владимирская область
Б) Полюбуйтесь на высочайший действующий вулкан Евразии!	2) Амурская область
	3) Камчатский край
	4) Республика Алтай

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими номерами.

Ответ:

А	Б

Рис. 3

Отработка задания может быть представлена в форме работы «туристического бюро» по анализу и оценке туристических слоганов, предложенных ИИ «Алиса».

Запрос ученика: а если добавить информацию о природно-географических объектах Карелии?

Ответ ИИ «Алиса»:

Конечно! Вот варианты рекламных слоганов с упоминанием конкретных природно-географических объектов Карелии — сгруппировала по объектам и стилистике:

С упоминанием Ладожского и Онежского озёр:

«Ладога и Онего: сердце Карелии бьётся в ритме озёр!»

«Карелия: где Ладожское и Онежское озёра дарят покой и вдохновение».

«Онежское озеро, Ладога — магия воды в сердце Карелии».

«Почувствуй мощь Ладоги, насладись тишиной Онеги, добро пожаловать в Карелию!»

«Ладожское озеро древнее, Онежское — волшебное: откройте Карелию заново».

Со ссылками на водопады (Кивач и другие):

«Карелия зовёт: от водопада Кивач до затерянных ручьёв!»

«Водопад Кивач — жемчужина Карелии. Приезжайте увидеть!»

«Шум Кивача, шёпот лесов — гармония Карелии».

«Карелия: там, где водопады поют, а озёра отражают небо».

«Кивач, Рускеала, лесные каскады — вода Карелии очаровывает!»

6. Роль преподавателя: от лектора — к наставнику. Педагог как «Методический архитектор». В постцифровом обществе учитель перестает быть «ретранслятором». [3]

Учитель больше не «источник знаний»:

Функция 1: куратор смыслов. Не «прочитайте параграф 5», а «выберите из 5 источников (2 видео, 2 статьи, 1 подкаст) тот, который лучше объясняет явление, и обоснуйте выбор».

Функция 2: модератор внимания и мотиватор. Умение удерживать группу в гибридной среде, управлять гиперактивностью цифрового поколения через смену ритмов.

Функция 3: сборщик экосистемы и помощник в развитии soft skill.

Учитель проектирует маршрут: LMS (платформа) + AI + офлайн-встреча + практика.

Учитель становится проводником в мире информации.

7. Оценка результатов: от экзаменов — к непрерывному мониторингу.

Ключевой вызов: как учить и оценивать в мире, где эссе пишет нейросеть?

Трансформация методики оценки:

• **От продукта к процессу:** оцениваем не «что написано», а *промпты* (запросы к AI), *итерации* (как ученик исправлял ошибки AI) и *критическую оценку* вывода.

В технологии развития критического мышления посредством чтения и письма существует графический способ подачи информации «Денотатный граф», где информация представлена в чередовании существительных и глаголов. Ниже представлен денотатный граф, составленный по учебному тексту урока географии в 10 классе «Формы расселения населения. Урбанизация» (рис. 4):

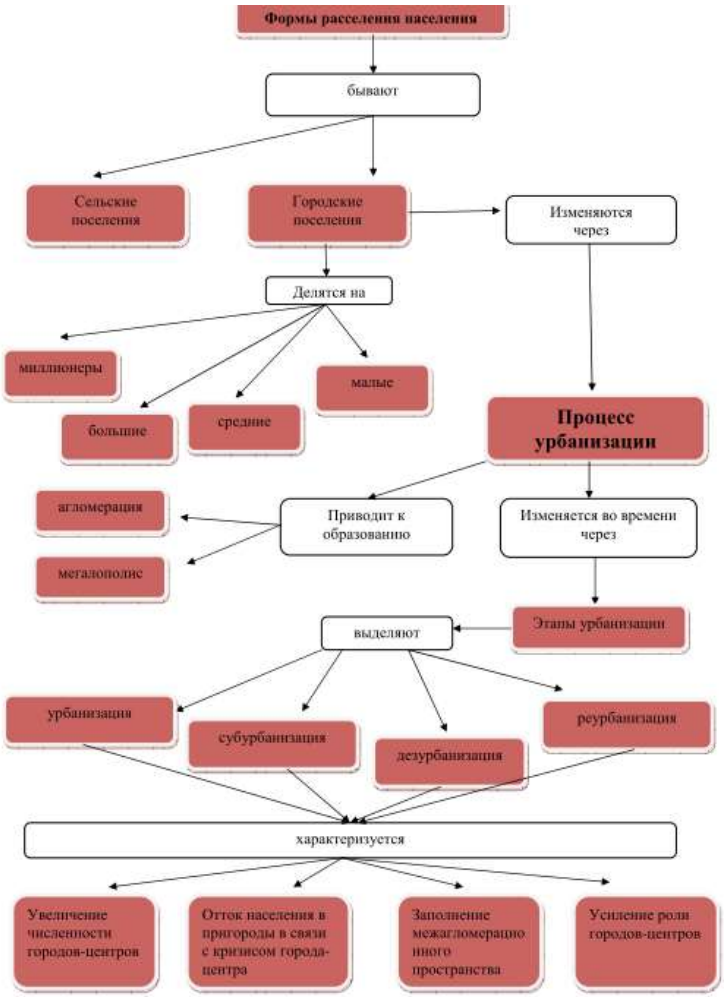


Рис. 4

При запросе ИИ «Алиса» составить денотатный граф искусственный интеллект выдал следующую графическую форму, тем самым подтвердив, что «не знает» такой графической подачи материала (рис. 5):

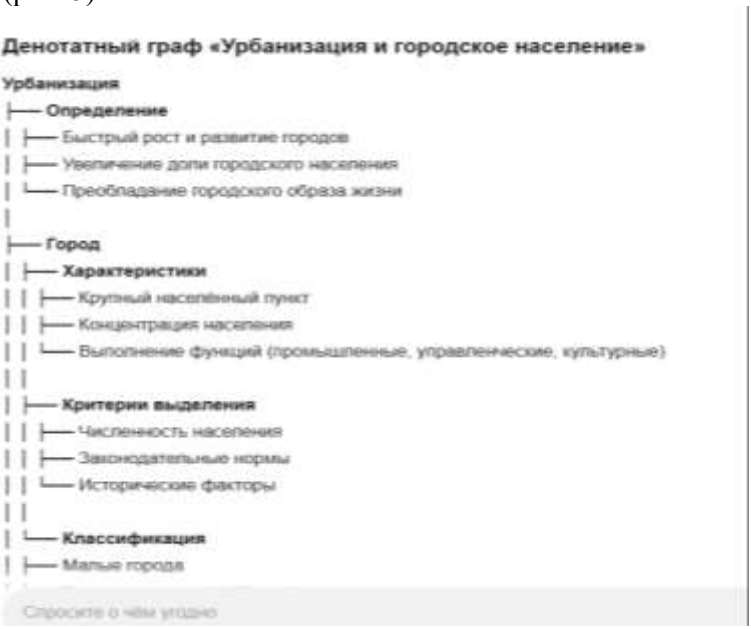


Рис. 5

Таким образом, становится возможным предложить ученику составить инструкцию для Алисы по составлению денотатного графа с собственным примером:

• **Персонализация на масштабе:** использование LLM для соз-дания вариативных заданий (разный уровень сложности, разные контексты для одного учебного элемента) без увеличения нагрузки на педагога.

• **Новая методика:** «AI как оппонент» (ученик спорит с нейросетью, развивая критическое мышление).

• Цифровые портфолио фиксируют: прогресс в освоении навыков, участие в проектах, достижения вне учебной программы.

Это даёт более полную картину способностей ученика, чем традиционный экзамен.

Практические примеры трансформации:

- Школы с ИИ-тьюторами: чат-боты отвечают на типовые вопросы учеников, освобождая время учителя для индивидуальной работы.
- Университеты с VR-лабораториями: студенты-медики тренируются проводить операции в виртуальной среде.
- Платформы микрообучения: курсы по программированию или дизайну, разбитые на короткие уроки с немедленной практикой.
- Геймифицированные платформы: изучение языков через квесты и соревнования (например, Duolingo).
- Проектные школы: ученики решают реальные задачи от компаний, получая опыт ещё до выпуска. [4]

Несмотря на преимущества, новая методика сталкивается с проблемами. В**ызовы и риски:**

– цифровой разрыв: не все имеют равный доступ к технологиям;

– приватность данных: сбор информации об учениках требует строгих мер защиты;

– перегрузка: постоянный поток информации может вызывать стресс;

– технофетишизм: замена живой педагогики гаджетами ради самих гаджетов;

– усиление;

– выгорание педагогов: постоянное требование осваивать новые инструменты без снижения академической нагрузки;

– этика AI: вопросы приватности, авторского права и когнитивной зависимости учеников от нейросетей.

Заключение. Трансформация методики обучения в постцифровом обществе — это не просто внедрение технологий, а смена образовательной парадигмы. Успешной будет та система, которая:

– сохранит человеческий фактор (роль учителя, живое общение);

– использует технологии как инструмент, а не цель;

– сделает обучение гибким, персонализированным и ориентированным на реальные задачи.

Трансформация — это не цифровизация. Это пересмотр целей: учим не запоминать, а ориентироваться и создавать. Гибридность становится аксиомой. Методика должна быть спроектирована так,

чтобы обучение было непрерывным (life-long learning), независимо от места нахождения участников. Человекоцентричность. В постцифровом мире самая ценная валюта — живое внимание и эмпатия. Методика должна защищать психику ученика и учителя от перегрузок. Методист / педагог = архитектор опыта. Ключевая компетенция будущего — умение собирать индивидуальные образовательные треки из множества разрозненных цифровых и физических ресурсов.

Будущее образования — в гармонии между инновациями и традиционными ценностями педагогики. Только так можно подготовить человека к жизни в быстро меняющемся мире.

Список литературы

1. *Антонова Д. А.* Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спирин // Вестник Пермск. гос. гуманитарно-пед. ун-та. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 5–37 [Электронный ресурс]. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemyobrazovaniya-proektirovanie-resursov-dlya-sovremennoy-tsifrovoy-uchebnoysredy-kak-odno-iz-ee (дата обращения: 30.04.2026)

2. *Иваньшина Е. В.* Метакогнитивные образовательные технологии при изучении естествознания как средство развития естественнонаучной грамотности студентов СПО в условиях цифровизации образования / Е. В. Иваньшина, Т. М. Солодкова // Актуальные вопросы естественно-научного, математического образования и ИКТ в эпоху цифровой трансформации общества: сб. науч. ст. / под общ.ред. Е. В. Иваньшиной. – Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2021. – С. 34–44.

3. *Киричек К. А.* Роль учителя в условиях цифровой трансформации образования / К. А. Киричек, А. А. Оленев // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конференции. Ставрополь, 24 мая 2024 г. – Пятигорск: РИАКМВ, 2024. – С. 506–512 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_74296321_42512338.pdf (дата обращения 30.04.2026)

4. *Сырцов Д. Н.* Цифровая трансформация в сфере образования: вопросы терминологии и управления / Д. Н. Сырцов, Ф. Б. Мирзаева // Государственное и муниципальное управление : учен. зап. – 2024. – № 1. – С. 76–83 [Электронный ресурс]. – URL : http://upravlenie.uriu.ranepa.ru/wp-content/uploads/2024/03/76-83.pdf (дата обращения 30.04.2026)

М. А. Горюнова, Т. Ю. Паликова, Е. П. Стамати

M. A. Gorynova, T. Palikova, E. Stamati

От принципов Манифеста 1986 года к ИИ-скаффолдингу: как педагоги-новаторы и искусственный интеллект создают новое поколение учебных материалов

From the principles of the 1986 Manifesto to AI-scaffolding: how innovative educators and artificial intelligence create a new generation of educational materials

Аннотация. *В статье показана преемственность идей педагогики сотрудничества, скаффолдинга и ИИ-сопровождения. Раскрыто, как принципы гуманистической педагогики получают развитие в современных цифровых образовательных средах. В качестве практического примера рассмотрено использование визуальных новелл – формы интерактивной педагогической опоры, позволяющей организовать обучение через выбор, анализ и последовательное принятие решений. Представлены модель угасающей помощи в проектной деятельности, архитектура учебных промптов и инструмент критериальной рефлексии, который трансформирует роль педагога.*

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, зона ближайшего развития, ИИ-скаффолдинг, визуальная новелла, проектная деятельность, угасающая поддержка, критериальная рефлексия, учебные промпты.*

Abstract. *The article traces the evolution of pedagogical support from the 1986 Manifesto and scaffolding theory to AI-scaffolding. It shows how the principles of humanistic pedagogy are further developed in modern digital learning environments. One practical example is the use of visual novels as a form of interactive pedagogical scaffolding that enables learning through choice, analysis, and sequential decision-making. A fading assistance model for project work, a prompt architecture, and criterion-based reflection tools are presented.*

Keywords: *cooperative pedagogy, zone of proximal development, AI-scaffolding, visual novel, project-based learning, fading support, criterion-based reflection, educational prompts.*

18 октября 1986 года в «Учительской газете» опубликовали документ, изменивший вектор развития отечественного образования, – Манифест «Педагогика сотрудничества» [4]. Его подготовила группа учителей-новаторов (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Е. Н. Ильин, И. П. Волков, В. А. Караковский, М. П. Щетинин) по инициативе Симона Соловейчика и Владимира Матвеева. Манифест провозгласил переход от авторитарной модели обучения к гуманистической парадигме. Центральная идея документа – отказ от внешнего принуждения в пользу вовлечения учеников в «общий труд учения», который вызывает «радостное чувство успеха, движения вперед, развития» [1].

Особое место в методической системе новаторов заняла «идея опоры» – дидактический инструмент, позволяющий каждому ученику, независимо от стартового уровня, действовать уверенно и постепенно осваивать новые смысловые пласты. Опорные сигналы В. Ф. Шаталова, схемы-опоры С. Н. Лысенковой, опорные детали Е. Н. Ильина и зримые модели И. П. Волкова – это не статичные наглядные пособия, а динамические «путеводные нити», которые сворачивают и разворачивают учебный материал. Как подчёркивали авторы Манифеста, слабые ученики пользуются опорой дольше, чем сильные, но это различие не должно унижать личность ребёнка. Напротив, атмосфера доброжелательности и целеустремленности вовлекает всех в совместный поиск.

Концептуально эти практики опирались на теорию культурно-исторического развития Л. С. Выготского [2], в частности на понятие зоны ближайшего развития (ЗБР). Выготский определял ЗБР как область функций, которые находятся в процессе созревания и актуализируются только в сотрудничестве со взрослым или более компетентным сверстником. Обучение, идущее впереди развития, пробуждает именно эти «почки развития».

В западной педагогической и психологической науке параллельно сформировалось понятие *scaffolding* («строительные леса»), введённое Д. Вудом, Дж. Брунером и Г. Росс в 1976 году. Суть скаф-

фолдинга – временная, дозированная и постепенно снижаемая поддержка, которая позволяет ученику выполнить задачу, выходящую за пределы его текущих возможностей. Ключевые механизмы: контроль над непосильными элементами задачи, адаптация инструкций к интересам ребёнка и поэтапная передача ответственности. По мере роста компетентности «леса» убираются (*fading*), обеспечивая переход к полной самостоятельности [3]. Таким образом, советская «идея опоры» и англоязычный скаффолдинг описывают один и тот же педагогический феномен: формирование автономии через структурированное, ненасильственное взаимодействие.

В условиях цифровой трансформации образования скаффолдинг получает новое технологическое воплощение – ИИ-скаффолдинг. Современные системы на базе больших языковых моделей и адаптивных алгоритмов способны диагностировать индивидуальный уровень знаний, выявлять персональную ЗБР каждого обучающегося и генерировать контекстуальные подсказки в реальном времени. В отличие от бумажных опор 1980-х, ИИ-ассистенты реализуют алгоритм угасающей поддержки на новом уровне: автоматически снижают объём подсказок при успешном выполнении заданий, адаптируют сложность и формат материалов под когнитивный профиль ученика и обеспечивают немедленную критериальную обратную связь [5]. Это позволяет масштабировать гуманистические принципы Манифеста, делая персонализированное сопровождение доступным в массовой школе.

ИИ-скаффолдинг не заменяет педагога, а берёт на себя аналитическую и структурную рутину, высвобождая время учителя для смыслового, ценностного и мотивационного взаимодействия. Эволюция от аналоговых опор к интеллектуальным средам – закономерный этап развития педагогической поддержки, где технология становится инструментом реализации классических дидактических принципов: сотрудничества, индивидуализации и формирования исследовательской самостоятельности [6].

В этой логике цифровые инструменты превращаются не просто в канал передачи информации, а в вариативную образовательную среду, где ученик осваивает знание через действие, выбор, анализ и последовательное принятие решений. Практическое воплощение такой модели возможно в разных форматах – от адаптивных учебных

материалов до интерактивных цифровых сценариев. Один из примеров – визуальная новелла, которая реализует принцип педагогической опоры в сюжетно организованной интерактивной форме.

Визуальная новелла – это жанр компьютерных игр, где сюжет подаётся через статичные изображения, текст, звук и диалоги, а пользователь периодически делает выбор, влияющий на развитие сюжета и финал. В образовательном контексте этот формат ценен не как развлечение, а как способ организации учебного взаимодействия: освоение материала идёт через последовательность решений, анализ последствий и осмысленное продвижение по заданной траектории.

Выделяют два основных типа визуальных новелл.

Кинетическая новелла – линейное повествование без развилок, пользователь не влияет на сюжет. По сути, это визуализированный рассказ, удобный для демонстрации учебного материала, объяснения нового содержания или моделирования ситуации.

Приключенческая визуальная новелла предполагает точки выбора, от которых зависит дальнейшее развитие сюжета. Именно этот формат особенно ценен для образования: он создаёт эффект включённости и личной значимости, развивает критическое мышление, учит видеть и анализировать альтернативы, принимать обоснованные решения и понимать, что каждый выбор имеет последствия.

Важно, что новеллы положительно влияют на мотивацию. Снижается так называемый аффективный фильтр: ученик не боится ошибиться, не ждёт критики, действует в комфортном темпе и при необходимости может переиграть эпизод. В современной школе, где устойчивость внимания и внутренняя учебная мотивация становятся самостоятельной педагогической задачей, это особенно актуально.

Создание учебной визуальной новеллы включает несколько этапов: разработку сценария, визуализацию и сборку игры. Самый значимый – разработка сценария, потому что именно там закладывается образовательная логика. На этом этапе определяют дидактическую цель, учебный контекст, систему сюжетных развилок, точки выбора и последствия решений. Фактически проектируется не просто сюжет, а модель познавательного маршрута ученика.

Следующий этап – визуализация: подбор или создание фонов, персонажей и ключевых сцен. Здесь особенно полезны инструменты искусственного интеллекта – они упрощают создание визуального

ряда и делают процесс доступным даже при ограниченных технических ресурсах. ИИ в данном случае выполняет вспомогательную функцию: позволяет быстро генерировать изображения, стилистически согласованные с логикой сюжета.

Заключительный этап – создание игры: объединение текста, изображений, логики переходов и интерактивных элементов в единый цифровой продукт. Для этого не нужна сложная технологическая база: визуальную новеллу можно реализовать как в специализированных конструкторах, так и в доступных школьных инструментах – например, в редакторах презентаций с системой гиперссылок и нелинейных переходов.

Практика показывает, что визуальные новеллы можно встраивать в обучение по разным предметам и использовать как при изучении нового материала, так и на этапах закрепления, рефлексии, проектной деятельности и формирующего оценивания.

Показательный пример – интеграция визуальной новеллы в урок литературы. В рамках межпредметной работы десятиклассникам предложили обратиться к хорошо знакомому произведению, где герой оказывается в ситуации сложного нравственного выбора, и представить один из ключевых эпизодов в формате визуальной новеллы. Почти единодушно ученики выбрали роман Достоевского «Преступление и наказание», сосредоточившись на внутреннем конфликте Раскольникова.

В ходе работы школьники не просто воспроизводили авторскую сюжетную линию, но и моделировали альтернативный вариант развития событий – выстраивали вторую ветвь повествования. Это требовало не формального пересказа, а глубокого анализа мотивов персонажа, понимания причинно-следственных связей и осмысления авторской позиции через сопоставление с альтернативным сценарием.

Таким образом, создание визуальных новелл показывает: цифровые инструменты могут быть не только средством повышения мотивации или способом интерактивной подачи содержания, но и полноценным механизмом педагогической опоры, где обучение строится через последовательность решений и анализ последствий. Визуальная новелла – лишь один из возможных вариантов ИИ-скаффолдинга в школьной практике, форма сопровождения, позволяющая ученику двигаться от внешне организованного маршрута к более самостоятельному действию.

Однако потенциал такой модели не ограничивается отдельными учебными форматами. Он особенно важен там, где от ученика требуется не просто усвоить содержание, но и самостоятельно выстроить логику собственного познавательного движения. Прежде всего это относится к **проектной деятельности**. Здесь ребёнок должен не следовать готовому сценарию, а самостоятельно формулировать проблему, определять цель, выстраивать логику исследования, выбирать инструменты и оценивать результат. Именно в этом месте педагогическая опора становится решающей, а модель угасающей помощи – необходимым условием для формирования подлинной исследовательской самостоятельности.

Покажем на примере учительской практики, как механизм динамического скаффолдинга с помощью искусственного интеллекта можно встроить в сопровождение проектной деятельности учащихся.

В современной школьной практике проектная деятельность формально присутствует в большинстве образовательных программ, но качественный анализ выявляет устойчивые методические дефициты. Исследовательский процесс часто подменяется реферативно-описательной работой: темы носят декларативный характер, проблема не артикулируется или формулируется без указания на реальное противоречие, цели смещены в сторону процессуальных действий, а рефлексия сводится к констатации фактов выполнения. Ученик зачастую не осознаёт логику исследования и не рефлексирует собственный познавательный путь.

Традиционная модель педагогического сопровождения сталкивается с объективным ограничением: учитель физически не может обеспечить непрерывную индивидуальную поддержку каждому обучающемуся на протяжении нескольких недель проектной работы. Возникает противоречие между необходимостью формировать исследовательскую самостоятельность и дефицитом адаптивных опор, способных выстраивать «зону ближайшего развития» в реальном времени. Разрешить это противоречие помогает пересмотр архитектуры сопровождения проектной деятельности с опорой на технологии искусственного интеллекта – не как генератор готовых продуктов, а как инструмент структурирования мышления.

Исходя из этого, в учительской практике была разработана и апробирована модель ИИ-скаффолдинга в ученической проектной деятельности, которая обеспечивает поэтапное развитие исследовательской автономии учащихся. Для этого создана архитектура учебных промптов, реализующих принцип угасающей помощи. В основе лежит инструмент критериальной рефлексии, который превращает оценку в понятный ученику маршрут доработки.

Трехуровневая модель ИИ-сопровождения основана на постепенном снижении педагогической поддержки.

Первый этап (высокий уровень помощи). ИИ выступает как структурирующий агент: с помощью серии уточняющих вопросов алгоритм помогает сузить тему, выявить содержательное противоречие, сформулировать проверяемую цель и выстроить логическую систему задач.

Второй этап (средний уровень помощи). Запросы меняют модальность с директивной на аналитическую: ИИ не предлагает готовых формулировок, а проверяет предварительные версии ученика, указывает на логические разрывы, рекомендует скорректировать методы и выделяет один-два элемента для приоритетной доработки.

Третий этап (минимальный уровень помощи). Система фиксирует соответствие элементов проекта критериям, указывая лишь направление корректировки без переформулировки. Это стимулирует самостоятельность.

Практическим результатом работы стало создание библиотеки промптов, реализующих «динамическую опору». В отличие от статичных памяток, промпты адаптируются под контекст: они требуют от ученика последовательного ввода данных, после чего генерируют персонализированные рекомендации.

Кратко проиллюстрируем на конкретном примере.

Ученик на 1 этапе формулирует тему: «Влияние социальных сетей на подростков». *ИИ задаёт уточняющие вопросы:* «Какое именно влияние (психологическое, учебное, коммуникативное)? Какое противоречие вы видите между ожидаемым и реальным эффектом?»

На 2 этапе ученик предлагает гипотезу. ИИ не исправляет её прямо, а указывает: «В вашей гипотезе не хватает измеримого признака. Каким способом вы проверите пункт X?»

На 3 этапе ИИ даёт краткий сигнал: «Цель сформулирована, но метод сбора данных описан не полностью – уточните в разделе 2.1».

Особое внимание уделено блоку рефлексии. ИИ анализирует загруженный материал по строго заданным критериям: конкретность темы, наличие противоречия в проблеме, результативность цели, последовательность задач, обоснованность методов, глубина аналитической работы, практическая значимость и структурная целостность. По каждому критерию формируются три блока вывода: сильные стороны, выявленные дефициты и конкретные рекомендации по переформулировке. На основе этого анализа автоматически генерируется печатный чек-лист с маркированными действиями (например: «Добавить в формулировку проблемы противоречие между желаемым и актуальным состоянием», «Разбить общую задачу на 3–4 измеримых подзадачи»). Этот инструмент переводит обратную связь из оценочной плоскости в развивающую, позволяя ученику самостоятельно выстраивать маршрут доработки.

Заключение. Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в проектную деятельность через механизм динамического скаффолдинга помогает преодолеть типичные ошибки учащихся (декларативность тем, отсутствие проблемы, нечёткий путь движения к цели) за счёт поэтапной структурной поддержки. Критериальная рефлексия, реализованная через промпты-анализаторы, превращает оценивание в инструмент саморегуляции – ученик получает конкретный маршрут улучшения.

Роль учителя смещается: от транслятора инструкций – к наставнику смыслов. Педагог сохраняет функции мотивационного и ценностного сопровождения, тогда как ИИ берёт на себя рутинные операции: первичный анализ структуры, генерацию вариантов формулировок, проверку соответствия методов задачам, составление черновых планов. Это высвобождает время учителя для задач, недоступных алгоритмам: постановки смысловых акцентов, эмоционально-ценностного сопровождения, мотивационной поддержки и экспертной оценки глубины проработки.

Описанные в статье подходы не требуют сложной технической инфраструктуры, масштабируются на любые предметные области и базируются на классических дидактических принципах – сотрудничества, опоры и индивидуализации.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 464 с.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. *Миндигулова А. А.* Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг / А. А. Миндигулова, В. В. Вихман, М.В. Ромм // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3. – С. 45–58.
4. Педагогика сотрудничества. Манифест / Ш. А. Амонашвили [и др.]. – Москва : Первое сентября, 2016. – 22 с.
5. Цифровая трансформация образования: адаптивные системы и ИИ-поддержка / под ред. А. Ю. Уварова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – 186 с.
6. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.

А. М. Биярсланова

A. M. Biyarslanova

Конструктивный синтез: принципы гуманизма, сотрудничества и созидания как методологическая основа преодоления кризиса современного образования

Constructive synthesis: principles of humanism, cooperation and creation as a methodological basis for overcoming the crisis of modern education

Аннотация. *В статье обосновывается необходимость перехода от точечных изменений в образовании к целостному подходу, базирующемуся на методологии конструктивного синтеза. Принципы гуманизма, сотрудничества и созидания рассматриваются как реальные инструменты преодоления ключевых вызовов: обезличивания*

цифровой среды, конфликта поколений, утраты обучением смыслообразующей функции и падения престижа учительского труда. Предлагаемая трёхкомпонентная модель объединяет ориентацию на человека, вовлечённость участников и результативность, снимая искусственное противопоставление традиции и инновации.

Ключевые слова: *конструктивный синтез, гуманизм в образовании, педагогика сотрудничества, созидательная деятельность, методология педагогики, субъектность, статус педагога, антропологический поворот.*

Abstract. *The article substantiates the need to move from piecemeal changes in education to a holistic approach based on the methodology of constructive synthesis. The principles of humanism, cooperation, and creation are considered as practical tools for overcoming key challenges: depersonalization of the digital environment, the generation gap, the loss of the meaning-making function of learning, and the declining prestige of the teaching profession. The proposed three-component model combines a focus on the individual, engagement of participants, and effectiveness, removing the artificial opposition between tradition and innovation.*

Keywords: *constructive synthesis, humanism in education, pedagogy of cooperation, creative activity, methodology of pedagogy, subjectivity, teacher status, anthropological turn.*

Постановка проблемы. Современное образование находится в состоянии перманентного институционального и смыслового кризиса [1, 4]. С одной стороны, тотальная цифровизация ведёт к феномену «клипового мышления» и дефициту живого общения; с другой – декларируемая гуманистическая парадигма вступает в противоречие с формализованными требованиями образовательных стандартов и рыночной логикой эффективности. Потеря авторитета педагога, эмоциональное выгорание участников процесса, отсутствие у обучающихся мотивации к глубокому познанию требуют не косметических изменений, а смены метафизики образовательного процесса. Возникает необходимость в методологии, способной объединить ценностные, коммуникативные и деятельностные аспекты, преодолев искусственное разделение традиционного и инновационного [5].

Цели: теоретически обосновать конструктивный синтез принципов гуманизма, сотрудничества и созидания как методологическую основу преодоления системных проблем современного образования, включая снижение статуса педагогической профессии; предложить трёхкомпонентную модель реализации данного подхода.

Основные результаты исследования. Категория «синтез» в педагогике традиционно понималась или как соединение знаний (междисциплинарность), или как сочетание методов. В данной работе предлагается более глубокая трактовка, опирающаяся на диалектические основания. Конструктивный синтез предполагает не просто суммирование трёх принципов, а их взаимную трансформацию, порождающую новое качество образовательной реальности. Зарубежные исследования [8, 9] подтверждают, что устойчивые образовательные системы строятся на синтезе познавательных, социальных и нравственных измерений обучения, а наибольший эффект достигается при системном сочетании методов, ориентированном на совместное создание образовательного продукта.

Гуманизм в контексте синтеза выступает базовым онтологическим принципом человеческой соразмерности: любое нововведение должно проходить фильтр «человеческого измерения». Конструктивный синтез предполагает гуманизм требовательный, направленный на раскрытие сущностных сил человека [2, 6]. Сотрудничество рассматривается как процессуальная основа, включающая не только пару «учитель – ученик», но и широкое сетевое взаимодействие (горизонтальные связи «ученик – ученик», интеграция школы с семьёй, наукой и производством). Ключевым здесь становится превращение сотрудничества в созидание – совместный труд, направленный на создание реального продукта, что снимает проблему отчуждения результата в образовании. Созидание выступает результативно-смысловым ориентиром, позволяя преодолеть разрыв между знанием и действием. Созидание понимается как деятельность по преобразованию действительности, результатом которой является как внешний инновационный продукт, так и внутреннее новообразование личности (смысл, самоопределение, целостная картина мира) [6].

Анализ системных проблем образования через призму предложенной триады показывает наличие проблем:

– *дегуманизация и цифровое неравенство.* Цифровая среда формирует иллюзию доступности знания без усилий, ведя к редукции мышления. Решение через синтез: гуманизм выступает ограничителем технологий; сотрудничество строится по принципу «наставник-проводник»; совместная деятельность (сетевые проекты, соревновательные мастерские) направлена на созидание, превращая цифровую среду в пространство сотворчества;

– *разрыв поколений и ценностный вакуум.* Поколения Z и Alpha демонстрируют иные ценностные ориентиры, что ведёт к конфликту с академическим стилем преподавания. Решение через синтез: сотрудничество требует смены позиции педагога на партнёрскую, однако простое принятие ценностей молодежи ведёт к вседозволенности. Конструктивный синтез предполагает совместное созидание ценностного пространства через проектную деятельность и исследовательские практики, где педагог выступает носителем культурного кода, а ученик – создателем актуальных форм, что соединяет традиционные и современные ценности;

– *функциональная неграмотность и отсутствие самостоятельности.* Выпускники часто не способны переносить знания в нестандартные ситуации. Решение через синтез: созидание становится ведущим принципом, превращая обучающегося из «потребителя услуг» в «строителя собственного развития». Гуманизм гарантирует принятие личности как ценности, сотрудничество обеспечивает «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) [3], а их синтез рождает субъектность – способность быть автором собственной жизни;

– *снижение статуса педагога и дефицит педагогического авторитета.* Утрата доверия к профессии ведёт к оттоку кадров и эмоциональному выгоранию. Решение через синтез: гуманизм распространяется на педагогов, предполагая достойные условия труда и уважение достоинства; сотрудничество в отношениях «администрация – педагог – родитель» переходит от модели контроля к модели коллегиальности; созидание позволяет педагогу стать автором образовательных проектов, носителем уникального опыта, что естественным образом повышает его статус.

На основе проведённого анализа предложена авторская модель реализации принципов конструктивного синтеза, включающая три взаимосвязанных блока (апробация схожих моделей в зарубежной

практике [7] демонстрирует прирост творческих способностей и умений взаимодействовать):

1. **Ценностный блок (Гуманизм):** опора на фундаментальные ценности (жизнь, достоинство, истина), диалог культур, нравственная оценка нововведений. Результат – формирование ценностно-смыслового ядра личности, восстановление авторитета педагога.

2. **Связующий блок (Сотрудничество):** сетевое взаимодействие, разновозрастные группы, соучастное управление, уважительные партнёрские отношения. Методы: разбор ситуаций, проектные мастерские, обучение «равный равному». Результат – развитие социальной ответственности, повышение статуса педагога как партнёра.

3. **Деятельностный блок (Созидание):** продуктивная деятельность, инновационные проекты, технологическое предпринимательство. Комплексный естественно-научно-художественный подход, исследовательская деятельность, социальное проектирование. Результат – материальный или социальный продукт, опыт преобразующей деятельности.

Конструктивный синтез достигается при равновесии блоков: доминирование гуманизма без созидания ведёт к несамостоятельности, сотрудничества без гуманизма – к манипулированию, созидания без сотрудничества – к технократизму. Только равновесие обеспечивает качественно новое состояние системы, в которой педагог занимает достойное место центральной фигуры преобразований.

В рамках пилотного исследования (на базе образовательной организации) апробированы элементы конструктивного синтеза: переход от классно-урочной системы к проектно-синтетическим сессиям, где решение реальной проблемы сообщества выступало созидательной задачей; разновозрастные группы выстраивали сотрудничество по принципу горизонтальных связей; оценка исключала балльную систему в пользу портфолио и общественной презентации. Предварительные результаты показали: снижение тревожности обучающихся на 25%, повышение внутренней мотивации на 37%, а также повышение удовлетворённости педагогов профессией, снижение эмоционального истощения и укрепление чувства профессионального достоинства.

Выводы. Конструктивный синтез принципов гуманизма, сотрудничества и созидания представляет собой действенную методологию преодоления фундаментальных проблем современного образования [1, 5, 8]. Данный подход позволяет:

1. Преодолеть антропологический кризис, вызванный технологической экспансией, вернув человеку статус цели, а не средства образования [2, 6].

2. Восстановить доверие и взаимную ответственность между участниками образовательного процесса через подлинное сотрудничество.

3. Вернуть образованию его исконную функцию – подготовку личности к созидательной деятельности в условиях неопределённости.

4. Обеспечить достойный статус педагога как центральной фигуры образовательных преобразований.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку инструментов оценки «созидательного потенциала» образовательной среды и на подготовку педагогических кадров к работе в парадигме конструктивного синтеза.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности / А. Г. Асмолов // Вопр. образования. – 2018. – № 1. – С. 15–35.

2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология : учеб. пособие / Б.М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во УРАО, 2019. – 204 с.

3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2017. – 352 с.

4. *Ильинский И. М.* Образовательная революция / И. М. Ильинский. – Москва : Изд-во МГУ, 2020. – 592 с.

5. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – Москва : Магистр, 2021. – 224 с.

6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

7. *Cook, A.* The impact of integrated STEAM education on creativity and collaboration: a longitudinal study / A. Cook, D. Watson, M. Vazquez // International Journal of STEM Education. – 2022. – Vol. 9, No 1. – Art. 15. – DOI: 10.1186/s40594-022-00331-9.

8. *Fink, K.* Integrative frameworks for sustainable education: synthesizing cognitive, social and ethical dimensions / K. Fink, C. Johnson, S. Lee // Sustainability. – 2021. – Vol. 13, No 8. – P. 4215. – DOI: 10.3390/su13084215.

9. *Hattie, J.* Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement / J. Hattie. – London : Routledge, 2023. – 512 p.

С. В. Елисеева

S. V. Eliseeva

Архитектура формирующей педагогической поддержки ценности созидательного труда у подростков: от диагностических карт к интеллектуальным средам

The architecture of formative pedagogical support for fostering the value of creative work in adolescents: from diagnostic maps to intellectual environments

Аннотация. *В статье обоснована архитектура формирующей педагогической поддержки, направленная на становление ценности созидательного труда у обучающихся 7–9 классов. В логике перехода от диагностических визуальных карт к проектированию интеллектуальных сред раскрыта трёхкомпонентная модель, интегрирующая диагностический, организационно-деятельностный и средовой блоки. Эмпирическую базу (N=171) составляют результаты валидных методик, выявляющих структуру ценностных ориентаций и мотивов труда подростков г. Норильска. Представлены обобщённые ценностные профили и принципы их преобразования в визуальные опоры, запускающие поддерживающий процесс. Сформулированы выводы, ограничения и риски внедрения модели в условиях постцифрового общества, намечены векторы верификации на 2026–2027 годы.*

Ключевые слова: *созидательный труд, ценностные ориентации, архитектура педагогической поддержки, визуальные опоры, интеллектуальные среды, подростки, постцифровое общество.*

Abstract*. The article substantiates the architecture of formative pedagogical support aimed at developing the value of creative labor in students of grades 7–9. Following the logic of transition from diagnostic visual maps to the design of intellectual environments, a three-component model is revealed, integrating diagnostic, organizational-activity, and environmental blocks. The empirical base (N=171) consists of the results of valid instruments that identify the structure of value orientations and labor motives of adolescents in Norilsk. Generalized value profiles and the principles of their transformation into visual scaffolds that trigger the support process are presented. Conclusions, limitations, and risks of implementing the model in a post-digital society are formulated, and vectors of verification for 2026–2027 are outlined.*

Keywords: *creative labor, value orientations, architecture of pedagogical support, visual scaffolds, intellectual environments, adolescents, post-digital society.*

Постановка проблемы. Воспитание субъекта созидательного труда отнесено к стратегическим приоритетам Российской Федерации в области суверенизации образования, наращивания человеческого капитала и обеспечения технологического прорыва [1, 10, 11]. Вместе с тем современный социокультурный контекст, всё чаще характеризуемый как «общество риска», «экономика впечатлений» и «постцифровая реальность», порождает глубокую деформацию отношения к труду. Под влиянием цифровой среды, гедонистических и потребительских трендов формируются модели успеха, в которых труд лишается самостоятельной этической и творческой ценности, низводясь до инструмента получения комфорта, статуса или быстрого дохода [4]. Особую уязвимость здесь обнаруживает подростковый возраст (13–16 лет) — сенситивный период становления автономной ценностно-смысловой системы.

Проведённый анализ образовательной практики и предварительные эмпирические замеры показывают, что в сознании значительной части школьников 7–9 классов сосуществуют и конфликтуют два пласта: нормативно одобряемые представления о ценности труда,

транслируемые школой и семьёй, и реально действующие мотивационные приоритеты, в которых доминируют материальное благополучие, удовольствие и потребление [6, 7]. Этот ценностный разрыв не преодолевается разовыми воспитательными мероприятиями, поскольку требует не столько информирования, сколько системного педагогического сопровождения, перестраивающего саму среду взросления.

Проблема усугубляется дефицитом концептуально обоснованных и технологически проработанных моделей педагогической поддержки формирования ценности созидательного труда. Существующие подходы нередко ограничиваются диагностикой либо набором мероприятий, не складывающихся в целостную «архитектуру». Отсутствует опора на визуальные инструменты, способные сделать ценностные конфликты видимыми для самого подростка, а также слабо используются возможности постцифровых интеллектуальных сред для организации продуктивной деятельности.

Таким образом, научно-практическая проблема может быть сформулирована как необходимость разработки целостной архитектуры формирующей педагогической поддержки, обеспечивающей переход от диагностических визуальных карт к интеллектуальным средам созидательного труда, релевантной вызовам постцифрового общества и опирающейся на гуманистические идеи педагогики сотрудничества.

Цель настоящей работы — разработать и теоретически обосновать архитектуру формирующей педагогической поддержки, направленную на становление ценности созидательного труда как личностного образования подростков 7–9 классов. Для достижения ее нами разработаны конкретизирующие задачи:

1. Построить эмпирически обоснованные диагностические визуальные карты (ценностно-мотивационные профили), фиксирующие актуальное состояние трудовых и жизненных ценностей подростков.

2. На основе полученных профилей спроектировать трёхкомпонентную модель поддержки, объединяющую диагностический, организационно-деятельностный и средовой блоки.

3. Определить ограничения, риски и перспективы внедрения архитектуры в горизонте 2026–2027 годов.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологический фундамент составили:

- теория базовых ценностей Ш. Шварца, позволяющая структурировать ценностную сферу и выявлять внутренние конфликты между типами ценностей, например, «Гедонизм» – «Универсализм» [14];
- концепция постматериалистического сдвига Р. Инглхарта, объясняющая возрастающий запрос подростков на самовыражение и смысл при одновременном сохранении материальных доминант [4];
- культурно-исторический и деятельностный подходы — Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, утверждающие, что ценности присваиваются исключительно в совместной, социально опосредованной деятельности;
- идеи педагогики сотрудничества, в частности использование визуальных опор, через опорные сигналы В. Ф. Шаталова [13] и коллективно-творческих дел как среды развития — И. П. Иванов [3], а также классические представления о воспитательной роли труда, отмеченные в научных трудах А. С. Макаренко [5] и К. Д. Ушинского [12].

Созидательный труд операционализирован как ценностно-осмысленная деятельность, которой присущи: творческо-преобразовательное начало, внутренняя мотивация и личностный смысл, ориентация на мастерство и качество, социальная и этическая направленность результата [2, 8].

Эмпирической базой послужили данные, полученные в 2024–2025 учебном году на выборке обучающихся 7–9 классов МБОУ «СШ № 8» г. Норильска (общий охват – 171 человек в возрасте 13–16 лет). Применены четыре методики:

1. Тест «Мотивация выбора профессии» Л. А. Ясюковой (N=171).
2. «Иерархия трудовых ценностей» Л. А. Ясюковой (N=152).
3. «Иерархия мотивов труда» Г. В. Резапкиной [11] (N=108).
4. Ценностный опросник Ш. Шварца [14] (N=65, 8–9 классы), включающий уровни нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов.

Обработка данных велась с использованием методов описательной статистики, ранжирования, а также корреляционного анализа — критерий Спирмена, для оценки связи между нормативными идеалами и индивидуальными приоритетами.

Основные результаты исследования

1. Диагностический компонент: построение визуальных опор. Проведённое исследование позволило сформировать совокупность диагностических профилей, которые в индивидуальном и групповом вариантах выполняют функцию визуальных опор для последующей педагогической работы.

Мотивационный профиль профессионального выбора. Ведущим фактором оказалась профессиональная мотивация (26,8%), свидетельствующая об уже складывающейся внутренней направленности на содержание труда. Одновременно значимо представлена статусная мотивация (18,2%) — ориентация на престиж, карьерный рост, внешние атрибуты успеха. Коммуникативные потребности как фактор выбора профессии особенно заметны в 7-х классах (13,9%), что указывает на дефицит личностно значимого общения. Доля учащихся с невыраженной профессиональной мотивацией сокращается от 7% в 7-х классах до 3,5% в 9-х, что говорит о постепенной кристаллизации профессиональных предпочтений. Обобщённый мотивационный профиль, представленный в виде столбчатой диаграммы, наглядно демонстрирует «пики» и «провалы» мотивационных типов и служит отправной точкой для индивидуального консультирования [2, 11].

Иерархия трудовых ценностей. «На первое место почти 40% опрошенных поставили исполнительность — готовность подчиняться, следовать указаниям, избегать ответственности за результат. При этом самостоятельность и творчество в работе доминируют у 48,6% семиклассников и лишь у 28% девятиклассников. Таким образом, с возрастом происходит смещение от автономной, творческой ориентации к внешне управляемой исполнительской установке [9]. Ранговый профиль делает это смещение наглядным и позволяет проектировать педагогические воздействия, направленные на поддержку автономии [6]».

Мотивы труда. Наиболее выраженным мотивом для 7–9 классов выступают деньги, ярко выраженный у 33,3%, выраженный у 43,5%. Вместе с тем у 7 и 8-х классов заметное место занимают

служение — ярко выражено у 20% семиклассников, и творчество — у 17,5% семиклассников ярко выражено, у 52,5% выражено. К 9-му классу творчество, слава и власть становятся слабо выраженными, уступая материальному мотиву. Лепестковая диаграмма, объединяющая пять мотивов, визуально подчёркивает доминанту денег и ослабление альтруистических и творческих стремлений к окончанию основной школы. Такая карта высвечивает зону педагогического риска: без целенаправленной поддержки закрепляется сугубо инструментальное отношение к труду [11].

Ценностный профиль по Шварцу. На уровне нормативных идеалов доминирует гедонизм – наслаждение жизнью; наименее значимы стимуляция и власть. На уровне индивидуальных приоритетов в верхнюю часть иерархии выходят универсализм — забота о благополучии всех людей и природы, доброта — забота о близких, и гедонизм. Сопоставительная карта двух уровней позволяет увидеть центральное противоречие: подросток декларативно разделяет ценности доброты и универсализма, реально же ощутимая доля его поведения мотивирована гедонизмом, который в круговой структуре Шварца является оппозитным типом. Корреляционный анализ между уровнями дал слабую положительную связь ($\rho = 0{,}142$, $p > 0{,}05$), что указывает на отсутствие статистически значимого сопряжения — нормативные представления и реальные выборы существуют относительно независимо [14]. Визуализированная в формате двойной лепестковой диаграммы, эта конфликтная конфигурация становится «точкой роста», на которую опирается педагогическая поддержка.

Таким образом, продуктом диагностического этапа является индивидуальная ценностно-мотивационная карта — визуальная опора, объединяющая данные всех методик. Она предъявляется подростку в процессе тьюторского или классного обсуждения, позволяя ему «увидеть» собственные приоритеты и противоречия, что запускает процессы самопознания и образовательной ответственности [3, 13].

2. Архитектура формирующей педагогической поддержки. С опорой на полученные визуальные профили разработана трёхкомпонентная архитектура, объединяющая диагностический, организационно-деятельностный и средовой блоки в логике постцифровой поддерживающей среды.

Диагностический компонент — от диагностики к визуальной опоре. Включает регулярное проведение батареи описанных методик, автоматизированное построение ценностно-мотивационных карт и организованную рефлексию. Карты выполняют функцию «опорного сигнала» — подобно конспектам В.Ф. Шаталова [13], они компактно представляют сложную информацию о внутреннем мире подростка и служат основой для диалога. В горизонте 2026–2027 годов предполагается разработка цифрового модуля, который на основе машинного анализа будет не только строить профиль, но и предлагать персонализированные рекомендации, связывая диагностику с банком созидательных проб.

Организационно-деятельностный компонент – интеллектуальные среды. Этот блок направлен на преобразование выявленных в профилях противоречий (гедонизм / доброта, деньги / творчество) в движущую силу развития через специально организованную деятельность. Создаются интеллектуальные среды — пространства, где подросток может прожить ценность созидательного труда в реальных пробах. Ключевые форматы:

- проектные лаборатории и мастерские — инженерные, социальные, художественные, решающие актуальные для школы и города задачи;
- профессиональные пробы на предприятиях, с последующей рефлексией и фиксацией в цифровом портфолио;
- коллективно-творческие дела, выстроенные на принципах педагогики сотрудничества — совместное целеполагание, распределённое лидерство, общая радость от созданного [3];
- волонтёрские и общественно полезные практики, конкретизирующие ценность служения [5].

Постцифровой аспект интеллектуальной среды обеспечивается платформами коллективного проектирования, геймифицированными картами компетенций и автоматизированными дашбордами, отображающими рост по шкалам «творчество», «автономность», «социальная направленность». Каждый поведенческий акт может быть отрефлексирован и зафиксирован на визуальной карте, замыкая цикл «диагностика – действие – новое понимание себя» [4, 8].

Средовой компонент — преобразование образовательного уклада. Поддерживающая функция не может быть обеспечена только

отдельными событиями; необходимо изменение повседневной среды. Средовой блок включает:

- насыщение физического пространства школы визуальными элементами (интерактивные стенды, галереи ученических проектов, ценностно-мотивационные карты классов);
- создание разновозрастных проектных сообществ, где старшие подростки выступают наставниками младших [5];
- формирование образовательного альянса с семьёй: совместные трудовые акции, экскурсии на предприятия родителей, составление «профессионального древа семьи», поддержка трудовых династий [2];
- ведение общешкольного банка «созидательных проб» — каталога реальных задач, при решении которых подросток получает видимый социальный результат и обратную связь от значимых взрослых.

В единстве трёх компонентов архитектура обеспечивает переход от пассивного «знания о ценности труда» к деятельному ценностному самоопределению. Диагностическая визуальная карта выступает входным порталом, а интеллектуальная среда — пространством, в котором ценность кристаллизуется в действии.

Эмпирически подтверждена гипотеза о внутренней противоречивости ценностной сферы современных подростков 7–9 классов. При декларативной значимости универсализма и доброты доминирующими индивидуальными приоритетами оказываются гедонизм и ориентация на деньги; с возрастом снижается ценность самостоятельности и творчества в труде, уступая место исполнительской установке.

Разработана и теоретически обоснована трёхкомпонентная архитектура формирующей педагогической поддержки, стержнем которой является переход от диагностических визуальных карт к проектированию интеллектуальных сред созидательного труда. Модель опирается на идеи педагогики сотрудничества -опорные сигналы, КТД, и одновременно использует возможности постцифрового общества.

Предложенная архитектура позволяет персонализировать воспитательный процесс: каждый подросток на основе собственной визуа-льной карты получает индивидуальный «маршрут проб»,

а педагог — конкретный инструмент для сопровождения ценностного становления, что снижает риски формализации воспитания.

Вместе с тем нами выделены определенные ограничения и риски.

Ограничения:

- Эмпирическая база ограничена одной школой промышленно развитого города Норильска. Специфика региона (градообразующее предприятие, суровый климат, относительная изолированность) может влиять на ценностные профили и мотивацию труда подростков, что требует репликации исследования в иных условиях.
- Выборка для опросника Шварца (N=65) сравнительно невелика и охватывает только 8–9 классы. Для полной картины генезиса ценностей желательно расширение выборки и включение 7-х классов.
- На данном этапе архитектура представлена на уровне концептуальной модели; её опытно-экспериментальная верификация в полном объёме не проведена. Данные о динамике ценностных ориентаций под влиянием средового и деятельностного компонентов будут получены в лонгитюдном формате в 2026–2027 гг.
- Использованные методики предоставляют преимущественно количественную информацию; за кадром остаются качественные аспекты смыслопорождения, которые возможно раскрыть через фокус-группы и нарративные интервью.

Риски:

1. *Риск цифрового манипулирования*. Автоматизированное построение ценностных карт и рекомендательных сервисов может превратить визуальные опоры в инструмент внешнего контроля и навязывания ценностей. Минимизация — жёсткая этическая рамка: доступ к картам только с согласия подростка, приоритет диалога перед автоматическими интерпретациями.

2. *Риск формализации поддержки.* Возможность сведения архитектуры к отчётно-диагностической процедуре. Предотвращается подготовкой педагогов к тьюторской позиции и сокращением бюрократической нагрузки за счёт автоматизации.

3. *Риск сопротивления подростков.* Предъявление карт, обнажающих внутренние противоречия, может вызвать защитные реак-

ции. Требуется деликатный запуск — сначала групповые обсуждения обобщённых профилей, затем индивидуализированные беседы.

4. *Риск углубления цифрового неравенства.* Интеллектуальные среды, требующие доступа к цифровым платформам, могут усилить разрыв между учащимися с разным уровнем технической оснащённости. Архитектура должна предусматривать аналоговые варианты визуальных опор и деятельностей.

5. *Риск имитации созидательности.* При слабой организации проектных мастерских возможна игровая деятельность, не вызывающая ценностного сдвига. Необходим тщательный отбор задач с подлинной ответственностью подростка за результат.

Заключение. Представленная архитектура формирующей педагогической поддержки ценности созидательного труда у подростков соединяет гуманистическую традицию отечественной педагогики с инструментальными возможностями постцифрового общества. Её центральная новация — встречное движение: от личностно-диагностической визуальной опоры, делающей видимыми внутренние смысловые конфликты, к насыщенной интеллектуальной среде, предоставляющей поле для деятельностного разрешения этих конфликтов.

Дальнейшее исследование опирается на план опытно-экспериментальной верификации модели на 2026–2027 годы включает:

– внедрение цифровой платформы, автоматизирующей построение и обновление ценностно-мотивационных карт;

– проведение лонгитюдного исследования на расширенной выборке с участием нескольких школ, различающихся по социокультурным условиям (в том числе сельских);

– качественные замеры (интервью, анализ продуктов деятельности) для углублённого понимания механизмов присвоения ценности созидательного труда;

– разработку методических рекомендаций для классных руководителей и педагогов дополнительного образования, осваивающих тьюторскую позицию при работе с визуальными опорами.

Реализация данных шагов позволит перевести архитектуру из статуса концептуальной модели в верифицированную педагогическую технологию, отвечающую вызовам постцифровой эпохи и запросу государства на воспитание субъекта созидательного труда.

Список литературы

1. *Васильева О. Ю.* Научно-методические рекомендации по приобщению современных студентов вуза к традиционным духовно-нравственным ценностям / О. Ю. Васильева [и др.]. – Воронеж : ВГПУ, 2025. – 44 с.

2. *Грасс Т. П.* Трудовое воспитание в профессиональной социализации старшеклассников в США / Т. П. Грасс, В. Г. Слесарев // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде : сб. науч. ст. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 357–360.

3. *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1989.

4. *Инглхарт Р.* Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и то, как это меняет мир / Р. Инглхарт. – М.: Мысль, 2018.

5. *Макаренко А. С.* Методика воспитательной работы. Избр. тр. / А. С. Макаренко. – Москва : Юрайт, 2024. – 323 с.

6. *Милькевич О. А.* Особенности трудового воспитания обучающихся в современных социальной и образовательной средах / О. А. Милькевич // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – № 5. – С. 7–26.

7. *Никандров Н. Д.* Духовно-нравственная культура и Российская школа / Н.Д. Никандров // Человек и образование. – 2009. – № 3.

8. *Петрищев В. И.* Профессиональная социализация подрастающих поколений в развитых англоязычных странах : монография / В. И. Петрищев, Т. П. Грасс. – Москва : Актуальность. РФ, 2023. – 148 с.

9. *Попова И. П.* Самостоятельность в работе: взгляд на долговременные тенденции / И. П. Попова // Вестник Института социологии. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 249–267.

10. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 371.

11. *Резапкина Г. В.* Мотивы и потребности подростков: от диагностики к развитию / Г.В. Резапкина // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 160–171.

12. *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении. Избр. соч. / К.Д. Ушинский. – Москва : Юрайт, 2023. – 354 с.

13. *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – Москва : Педагогика, 1989.

14. *Schwartz S. H.* Are there universal aspects in the content and structure of values? // Journal of Social Issues. – 1994. – Vol. 50. – P. 19–45.

А. В. Завьялов

A. V. Zavyalov

Микромасштабные эксперименты как инструмент повышения результативности обучения на уроках химии

Microscale experiments as a tool for improving learning effectiveness in chemistry lessons

Аннотация. *Рассматривается применение микромасштабных экспериментов на уроках химии для повышения эффективности обучения. Особое внимание уделяется исследованию реакций газов с растворами с использованием микромасштабных методик. Представлены преимущества данного подхода, такие как снижение расхода реагентов, повышение безопасности и наглядности демонстраций.*

Ключевые слова: *микромасштабные эксперименты, химия, обучение, реакции газов, растворы, результативность, методика.*

Abstract. *This article examines the application of microscale experiments in chemistry lessons to improve learning effectiveness. Special attention is paid to the study of gas reactions with solutions using microscale techniques. The advantages of this approach, such as reduced reagent consumption, increased safety, and clarity of demonstrations, are presented.*

Keywords: *microscale experiments, chemistry, education, gas reactions, solutions, effectiveness, methodology.*

Современная педагогическая наука и практика постоянно ищут пути повышения эффективности образовательного процесса. В области естественнонаучного образования, и химии в частности, наглядность и практическая составляющая играют ключевую роль. Химический эксперимент традиционно является одним из наиболее действенных методов обучения, позволяющим учащимся наблюдать явления, проверять гипотезы и закреплять теоретические знания. Однако проведение классических лабораторных работ в школьных

условиях часто сталкивается с рядом ограничений: высокая стоимость реактивов, необходимость использования большого количества лабораторной посуды, обеспечение безопасности и утилизация отходов.

В последние десятилетия активно развивается направление микромасштабных химических экспериментов (microscale chemistry) [2, 4]. Эта методика предполагает проведение опытов с использованием минимального количества веществ и специального оборудования, что позволяет преодолеть многие из перечисленных выше проблем.

Основополагающие работы в области микромасштабного обучения химии были проведены как отечественными, так и зарубежными исследователями. Среди зарубежных исследователей следует отметить работы Kenneth L. Williamson и его коллег, которые активно популяризировали микромасштабные методы в учебных лабораториях, подчеркивая их экономичность, безопасность и экологичность [6]. Также значительный вклад внесли работы Ronald M. L. Smith, посвященные разработке и внедрению микромасштабных методик в преподавание органической химии [5].

В отечественной педагогической науке вопросы применения наглядных методов и экспериментов в обучении химии исследовались многими учеными. Работы И. И. Леенсона и его последователей внесли существенный вклад в методику преподавания химии, в том числе в организацию практических занятий [3]. Хотя прямое исследование микромасштабных экспериментов в его работах может быть не столь явно выражено, общая направленность на повышение доступности и наглядности экспериментальной деятельности созвучна принципам микромасштабной химии. Исследования В. В. Еремина и Н. Е. Кузьменко посвящены применению микромасштабных экспериментов [1].

Несмотря на растущий интерес к микромасштабным экспериментам, их систематическое применение в российских школах остается недостаточным. Требуется дальнейшее исследование и разработка конкретных методических рекомендаций, адаптированных к условиям отечественного образования.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения результативности обучения химии в условиях ограни-

ченных ресурсов школьных лабораторий и возрастающих требований к формированию у учащихся не только теоретических знаний, но и практических навыков, а также устойчивого интереса к предмету. Микромасштабные эксперименты представляют собой перспективное направление, способное решить эти задачи.

Современное химическое образование сталкивается с необходимостью повышения его результативности и привлекательности для учащихся. Традиционные лабораторные работы, зачастую требующие значительных объемов реагентов и соблюдения строгих мер безопасности, могут быть ресурсоемкими и не всегда доступны в полном объеме. Особую сложность представляют демонстрации реакций газов с растворами, где требуется точное дозирование газов и контроль условий. В связи с этим актуальной задачей становится поиск и внедрение инновационных подходов, способствующих более глубокому усвоению материала, развитию практических навыков и формированию устойчивого интереса к предмету. Микромасштабные эксперименты представляют собой перспективное направление, позволяющее преодолеть многие из указанных ограничений.

Основной целью данного исследования является изучение и обоснование эффективности применения микромасштабных экспериментов в процессе обучения химии.

Конкретные задачи включают:

– разработку и апробацию методики проведения микромасштабных экспериментов, демонстрирующих реакции газов с растворами;

– оценку влияния использования микромасштабных экспериментов на уровень усвоения учащимися теоретического материала и формирование практических навыков;

– анализ преимуществ микромасштабных экспериментов по сравнению с традиционными методами проведения лабораторных работ в контексте безопасности, экономичности и наглядности;

– формулирование рекомендаций по интеграции микромасштабных экспериментов в учебный процесс на уроках химии.

В рамках исследования были разработаны и апробированы методики проведения ряда микромасштабных экспериментов, иллюстрирующих реакции газов с растворами. В качестве примеров можно привести несколько реакций.

• Реакция углекислого газа с раствором гидроксида кальция. Вместо использования больших объемов известковой воды и пропускания газа через нее в микромасштабе использовалась капля раствора гидроксида кальция в чашке Петри, накрытой крышкой, а углекислый газ генерировался из небольшого количества соды и уксуса. Наблюдалось быстрое помутнение раствора, свидетельствующее об образовании карбоната кальция.

• Реакция аммиака с раствором хлороводорода. Для демонстрации образования белого дыма (хлорида аммония) использовались микрокапли концентрированных растворов аммиака и хлороводорода, помещенные в чашку Петри, закрытый сосуд или на предметное стекло. Реакция протекала мгновенно, демонстрируя образование твердого продукта.

• Взаимодействие оксида азота (IV) с водой: микродоза оксида азота (IV) (полученного при нагревании нитрата свинца или меди) в закрытом объеме с небольшим количеством воды наглядно демонстрировала образование азотной и азотистой кислот, что проявлялось в изменении цвета.

Применение микромасштабных экспериментов позволило достичь определенных эффектов:

– снизить расход реагентов: использование миллиграммовых и миллилитровых количеств веществ значительно сократило затраты на химические реактивы;

– повысить безопасность: минимизация объемов используемых веществ и закрытые системы проведения экспериментов снизили риск воздействия вредных паров и веществ на учащихся;

– увеличить наглядность: быстрота протекания реакций и четкость наблюдаемых изменений (изменение цвета, образование осадка, образование газа) способствовали лучшему восприятию химических процессов;

– развить практические навыки: учащиеся осваивали навыки точного дозирования, работы с малым объемом веществ и аккуратного проведения экспериментов, что является важным компонентом химической грамотности;

– повысить мотивацию: необычный формат проведения экспериментов, возможность самостоятельного выполнения и быстрый результат стимулировали интерес учащихся к изучению химии.

В ходе апробации методики было отмечено, что учащиеся, работавшие с микромасштабными экспериментами, демонстрировали более глубокое понимание механизмов реакций газов с растворами, лучше запоминали качественные признаки и условия протекания процессов. Это подтверждалось результатами контрольных работ и устных опросов. Кроме того, значительно возросла активность учащихся на уроках и их желание проводить эксперименты самостоятельно.

Проведенное исследование подтверждает высокую эффективность применения микромасштабных экспериментов как инструмента повышения результативности обучения на уроках химии, особенно при изучении реакций газов с растворами. Данный подход обладает рядом неоспоримых преимуществ:

– экономичность: значительное сокращение расхода реагентов делает микромасштабные эксперименты доступными даже для школ с ограниченным бюджетом;

– безопасность: минимизация объемов веществ и возможность проведения экспериментов в закрытых системах существенно снижают риски для здоровья учащихся и преподавателей;

– наглядность и доступность: быстрота протекания реакций и четкость наблюдаемых эффектов способствуют лучшему усвоению материала и делают химию более понятной и интересной;

– развитие компетенций: микромасштабные эксперименты способствуют формированию у учащихся важных практических навыков, таких как точность, аккуратность, наблюдательность и умение анализировать результаты;

– повышение мотивации: инновационный характер и возможность самостоятельного выполнения экспериментов стимулируют познавательную активность и устойчивый интерес к предмету.

Таким образом, внедрение микромасштабных экспериментов в учебный процесс является перспективным направлением модернизации химического образования. Рекомендуется активное использование данного подхода при планировании лабораторных и практических работ, а также при демонстрации химических явлений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку новых микромасштабных методик для изучения других разделов химии и оценку их долгосрочного влияния на академическую успеваемость и профессиональное самоопределение учащихся.

Список литературы

1. *Еремин В. В.* Начала химии. Современный курс / В. В. Еремин, Н.Е. Кузьменко. – Москва : Экзамен, 2004.
2. *Жилин Д. М.* 111 практических работ по химии. Практикум для 10–11 классов средней школы (профильный уровень) / Д. М. Жилин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Лицей НИУ ВШЭ. – Тверь: ПолиПресс, 2023. – С. 370–371, 381–382.
3. *Леенсон И. И.* Химия для любознательных / И. И. Леенсон. – Москва : Химия, 1983.
4. *Оберндрауф В.* Микромасштабный эксперимент по-австрийски / В. Оберндрауф // Химия в школе. – 2005. – № 3. – С. 57–63.
5. *Smith, R. M. L.* Organic Chemistry: An Introduction to the Laboratory. Brooks/Cole. 2001.
6. *Williamson, K. L.* Macroscale and Microscale Organic Experiments. D.C. Heath and Company. 1991.

В. В. Бельченко

V. V. Belchenko

Искусственный интеллект в образовательном процессе среднего профессионального образования

Artificial intelligence in the educational process of secondary professional education

Аннотация. *В статье рассматривается стратегическая необходимость внедрения искусственного интеллекта в систему среднего профессионального образования. Описаны ключевые направления использования ИИ: адаптивное обучение, автоматизация процессов и симуляция профессиональных сценариев.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, среднее профессиональное образование, образовательный процесс, цифровая трансформация, адаптивное обучение, профессиональные компетенции, национальная стратегия.*

Abstract. *The article discusses the strategic necessity of introducing artificial intelligence into the secondary vocational education system. It describes the key areas of AI use: adaptive learning, process automation, and simulation of professional scenarios.*

Keywords: *Artificial intelligence, secondary vocational education, educational process, digital transformation, adaptive learning, professional competencies, national strategy.*

Среднее профессиональное образование (СПО) является ключевым механизмом при подготовке квалифицированных специалистов рабочих профессий, которые будут востребованы на рынке труда и соответствовать тенденциям современной экономики. В условиях цифровой трансформации общества и роста спроса на «умные» технологии внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс СПО становится не просто трендом, а стратегической необходимостью. К 2026 году, по данным аналитических агентств, более 70% колледжей и техникумов в России активно используют ИИ-инструменты для повышения качества обучения, адаптируя их под специфику профессиональной подготовки [2, 4].

Искусственный интеллект уже давно вышел за рамки экспериментальных проектов и стал частью повседневной образовательной среды [1]. В СПО его внедрение фокусируется на трех ключевых направлениях:

1. Адаптивное обучение. Платформы «Синтез-Образование» и «Умный Колледж» анализируют индивидуальные особенности студентов (уровень мотивации и усвоения материала, тип мышления) и формируют персональные траектории в обучении.

2. Автоматизация рутинных процессов. ИИ берет на себя выполнение рутинных задач: проверку тестовых заданий и практических работ, выполнение анализа успеваемости.

3. Симуляция профессиональных сценариев. Для специальных дисциплин ИИ создает виртуальные пространства и среды, имитирующие реальный производственный процесс.

Преимущества искусственного интеллекта в системе СПО заключается в следующих аспектах:

1. Индивидуализация обучения. Студенты СПО часто приходят с разным уровнем подготовки. ИИ позволяет заполнить «пробелы»

в процессе усвоения материала, обеспечив персональную поддержку обучающегося.

2. Анализ рынка труда. Инструменты ИИ анализируют актуальные вакансии и тренды отраслей реального сектора экономики, что позволяет корректировать учебные планы техникумов и колледжей, актуализируя компетенции будущего специалиста.

3. Повышение вовлеченности. Геймифицированные ИИ-тренажеры, которые делают реалистичным производственные процессы с помощью интерактива, что является важным для молодежи, выросшей в цифровой среде.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ сталкивается с рядом препятствий:

1. Техническая инфраструктура техникумов и колледжей. Многие колледжи, особенно в регионах, не имеют достаточной материально-технической базы для запуска сложных систем.

2. Кадровый дефицит в образовании. Преподаватели не готовы осваивать новые тренды и работать с ИИ-инструментами, а данный процесс требует материальных затрат и «перезагрузки» обучающих программ.

3. Этические аспекты. Сбор и анализ данных студентов поднимает вопросы конфиденциальности и возможной дискриминации на основе алгоритмических решений.

В рамках национальной политики в области цифровых технологий указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 утверждена «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта до 2030 года» [3]. Документ определяет ключевые направления для формирования конкурентоспособной экосистемы ИИ в стране, включая:

– стимулирование научных исследований для ускорения технологических прорывов в сфере искусственного интеллекта;

– развитие отечественного программного обеспечения, основанного на ИИ-алгоритмах;

– обеспечение доступа к качественным данным, необходимым для обучения и совершенствования моделей;

– улучшение материально-технической базы, включая создание инфраструктуры для решения сложных задач в области ИИ;

– подготовку высококвалифицированных кадров и повышение осведомленности населения о возможностях и рисках технологий ИИ;

– формирование правовой среды, регулирующей социальные, этические и правовые аспекты внедрения искусственного интеллекта.

Направления развития ИИ позволят н ускорить технологический прогресс и создать баланс между инновациями и ответственным использованием ИИ, что соответствует мировым трендам в области цифровой этики. Реализация стратегии развития искусственного интеллекта в России позволит укрепить позиции в области развития технологий, сохраняя при этом ориентир на безопасность и социальную значимость решений.

Искусственный интеллект не заменит преподавателя, но станет помощником в подготовке высококвалифицированных кадров для сектора экономики страны. Внедрение ИИ в СПО – это не просто модернизация образовательного процесса, а его трансформация, которая преобразовывает теорию в практику. Для успешного перехода необходимы инвестиции в инфраструктуру, повышение квалификации педагогов и диалог с работодателями.

Список литературы

1. *Бельченко В. В.* Внедрение в образовательный процесс инструментов искусственного интеллекта / В. В. Бельченко, А. Ю. Третьяк // Вызовы и инновационные решения в аграрной науке : материалы XXIX Междунар. науч.-производств. конференции, Майский, 21–22 мая 2025 г. – Майский : ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2025. – С. 135–136.

2. Корпоративный университет Сбербанка – Искусственный интеллект в обучении. Словарь терминов, 2019 [Электронный ресурс]. – URL : https://sberuniversity.ru/edutech-club/glossary/936

3. Национальная Стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года // Стратегические приоритеты. – 2019. – № 2(22). – С. 15–166.

4. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации №490 от 10.10.2019 г. [Электронный ресурс]. – URL : http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731

Е. К. Сазонова

E. K. Sazonova

Физический эксперимент как инструмент пробуждения внутреннего вопроса: от демонстрации к ученическому исследованию

Physical experiment as a tool for awakening the inner question: from demonstration to student research

Аннотация. *В статье обосновывается методологический переход от демонстрационного физического эксперимента к исследовательскому как ключевому инструменту пробуждения внутренней мотивации учащихся. Представлена структурная модель организации учебного исследования. Методическая ценность работы подтверждается кейсами по темам «Давление», «Электромагнитная индукция» и «Тепловое расширение». В заключении анализируется новая роль учителя как консультанта и организатора исследовательской среды.*

Ключевые слова: *физический эксперимент, внутренняя мотивация, исследовательская деятельность, учебная демонстрация, познавательный интерес, персонализация обучения, образовательная ответственность.*

Abstract. *The article substantiates a methodological transition from a demonstrational physics experiment to a research-based one as a key tool for awakening students' intrinsic motivation. A structural model for organizing educational research, beginning with the creation of cognitive conflict, is presented. The methodological value of the work is confirmed by case studies on "Pressure", "Electromagnetic Induction", and "Thermal Expansion". The conclusion analyzes the teacher's new role as a facilitator and the necessity of their professional retraining to implement this pedagogical strategy.*

Keywords: *physics experiment, intrinsic motivation, research activity, educational demonstration, cognitive interest, learning personalization, educational responsibility.*

Введение. В современном образовании, ориентированном на персонализацию и внутреннюю мотивацию, переосмысление роли учебного физического эксперимента представляется одной из наиболее актуальных задач. Традиционная модель, в которой эксперимент служит иллюстрацией к только что озвученному теоретическому материалу, исчерпала свой потенциал для формирования подлинного познавательного интереса. В контексте «учения без принуждения» необходимо совершить принципиальный переход: от эксперимента-демонстрации, где ученик выступает пассивным наблюдателем, к эксперименту-исследованию, где он становится активным субъектом, движимым собственным вопросом к миру.

Данная статья посвящена анализу этой трансформации, её методологическим основам и практической реализации. Теоретической основой проекта трансформации демонстрационного эксперимента в школе служат идеи исследовательского обучения [2, 3, 4] и теория самодетерминации [5], а практические наработки опираются на методику постановки учебного эксперимента [1].

Постановка проблемы. Ключевая проблема современного преподавания физики заключается в глубоком разрыве между теоретическим знанием и личным познавательным опытом ученика. Школьный физический эксперимент, в его массовом исполнении, зачастую деградирует до уровня технологичной демонстрации. Учитель, обладая заранее известным результатом и чётким алгоритмом, представляет эффектный, но закрытый эксперимент с целью подтвердить истинность закона, изложенного в учебнике. [1, 3].

Этот подход порождает несколько глубоких противоречий:

1. Мотивационное противоречие: внешняя мотивация («надо понять и запомнить показанное») подавляет внутреннюю («мне интересно узнать, почему так происходит»). Ученик лишается самого ценного — момента удивления и формулировки собственного гипотетического ответа.

2. Гносеологическое противоречие: настоящая наука начинается не с ответа, а с вопроса, не с запланированной демонстрации, а с наблюдения случайной аномалии, не укладывающейся в имеющиеся знания [4]. Демонстрационный эксперимент имитирует финальную стадию научного познания, пропуская его суть — творческий, полный ошибок и неожиданностей путь.

3. Процессуальное противоречие: активность учителя (подготовка, проведение, объяснение) не равна познавательной активности ученика. Последний выполняет роль регистратора данных, уже интерпретированных учителем [3]. Ответственность за результат и его осмысление остаётся на стороне педагога, что прямо противоречит идее обучения через действие.

Таким образом, проблема формулируется не в техническом оснащении кабинетов физики, а в методологической переориентации экспериментальной деятельности с трансляции готового знания на провокацию личностно значимого познавательного запроса.

Целью статьи является разработка и апробация трансформации физического эксперимента из инструмента демонстрации в инструмент пробуждения внутреннего личностно значимого познавательного запроса.

Задачи:

1. Определить и описать операциональные различия между демонстрационным и исследовательским экспериментом в школьной практике.

2. Создать примеры практических кейсов-провокаций по ключевым разделам школьного курса физики, где исходная точка — наблюдаемое противоречие или интригующее явление.

3. Разработать ролевую модель педагога в рамках исследовательского эксперимента, смещающую акцент с инструктажа на сопровождение самостоятельного поиска.

4. Оценить ограничения разработанного метода и рекомендации по их преодолению.

Основные результаты. Апробация предложенного подхода в рамках дополнительных занятий и уроков физики в 8-9 классах позволила сформулировать следующие ключевые результаты и выявить конкретные механизмы трансформации.

1. Структурная модель исследовательского эксперимента.

Определена чёткая последовательность этапов, кардинально отличающаяся от демонстрационной:

Этап 1. Наблюдение и провокация. Ученику предъявляется явление, выбивающееся из обыденного опыта или создающее когнитивный конфликт. Теория не сообщается. Однако, согласно теории Л. С. Выготского (зона ближайшего развития), любой опыт уже

нагружен предыдущими знаниями, стереотипами и житейскими представлениями, что позволяет обучающимся подобрать минимальный набор действий для возникновения запланированного учителем явления.

Этап 2. Формулировка внутреннего вопроса. Под руководством учителя ученик вербализует свой интерес в форме исследовательского вопроса («От чего зависит...?», «Почему в этом случае..., а в том...?», «Можно ли...?»).

Этап 3. Выдвижение гипотез. На основе имеющихся знаний выстраиваются предположения, часто ошибочные. Важный педагогический принцип: любая гипотеза имеет право на проверку.

Этап 4. Планирование и проведение опыта. Ученики самостоятельно (индивидуально или в группе) определяют, какие измерения провести, какие величины изменять, а какие контролировать. Учитель выступает как консультант по планированию эксперимента, технике безопасности и ресурсам.

Этап 5. Анализ данных и рефлексия. Полученные данные сопоставляются с гипотезой. Несоответствие не считается провалом, а становится материалом для анализа ошибок метода, условий эксперимента или исходных предположений.

2. Примеры реализации кейсов.

Рассмотрим кейсы, иллюстрирующие переход от демонстрации к исследованию.

Кейс 1: Исследование давления.

Традиционная демонстрация. Брусок, поставленный на песок разными гранями, оставляет отпечатки разной глубины. Учитель объясняет зависимость давления от площади опоры.

Исследовательская провокация. Учитель предлагает ученикам представить ситуацию, в которой они сначала слегка надавили пальцем на шляпку канцелярской кнопки, лежащей на столе остриём вниз, а затем на кнопку, лежащую остриём вверх. Возникает мощный тактильный и эмоциональный отклик, приводящий к внутреннему вопросу: «Почему при одной и той же силе действия моей руки во втором случае возникает ожидание опасности и боли?» Это вопрос из личного опыта, а не из учебника.

Развитие исследования. Классу ставится инженерная задача: «Имеется песочное «болото», груз массой 100 г и набор «опор»

(монеты разного диаметра, ластики, крышки). Спроектируйте систему, чтобы груз с опорами погрузился в пластилин на минимальную глубину. Какие параметры вы будете варьировать и как?» В процессе проб и ошибок, без заучивания формулы P=F/S ученики эмпирически выводят ключевые зависимости, а формула становится удобным способом описать их открытие.

Кейс 2: Открытие явления электромагнитной индукции.

Традиционная демонстрация. Опыт Фарадея с катушкой, магнитом и гальванометром. Стрелка отклоняется при движении магнита.

Исследовательская провокация. Группам раздаются катушки с намотанным проводом, к концам которого припаяна светодиодная лампочка от карманного фонаря, и мощный неодимовый магнит. Задача формулируется как загадка: «Зажгите лампочку, не используя батарейки и другие источники тока. Используйте только то, что лежит на столе». Начинается фаза хаотичной, но целеустремленной активности. Рано или поздно кто-то, двигая магнит внутри катушки, зажигает лампочку. Это момент наблюдения противоречия. Сразу рождается спектр внутренних вопросов: «Почему она загорается только при движении?», «От чего зависит яркость?», «А если катушку двигать относительно магнита?».

Развитие исследования. Вопросы фиксируются на доске. Класс делится на исследовательские группы, каждая из которых выбирает один вопрос для изучения. Одна группа, изменяя скорость движения магнита, фиксирует условную «яркость» (по времени свечения или субъективной оценке). Вторая — меняет количество витков в катушке (используя заготовки). Третья — проверяет влияние силы магнита (используя один или два магнита). На итоговой мини-конференции группы представляют свои эмпирические «законы». Лишь после этого учитель обобщает их открытия, вводя имя Фарадея и строгую формулировку закона, которая теперь наполнена множеством личных эмоций и открытий.

Кейс 3: Изучение теплового расширения.

Традиционная демонстрация: шар с кольцом, шарик, не проходящий через нагретое кольцо.

Исследовательская провокация. Учитель демонстрирует стеклянную бутылку с водой, плотно закрытую металлической закручивающейся крышкой. «Крышка «прикипела», её невозможно открыть.

У вас есть 5 минут, свеча, ёмкость со льдом и полотенце для безопасности. Предложите и проверьте способы открыть бутылку, не прилагая чрезмерных усилий». Группы выдвигают гипотезы: нагреть крышку, охладить бутылку, нагреть горлышко. В процессе проверки они сталкиваются с неочевидными результатами: нагрев горлышка может только усилить заклинивание. Внутренний вопрос: «Что и как нужно нагревать или охлаждать, чтобы эффект был максимальным? Почему?»

Развитие исследования. Через серию проб ученики приходят к идее дифференцированного теплового расширения: нужно расширить крышку (нагреть её) или сузить горлышко (охладить его).

3. Роль учителя и цифровых инструментов.

Практика показала, что роль учителя кардинально меняется: с демонстратора и контролёра на создателя проблемных ситуаций и «поставщика ресурсов». Ключевая задача педагога — создать среду, где можно безопасно ошибаться и задавать «глупые» вопросы. Цифровые инструменты (датчики, симуляторы PhET, видеотрекеры) интегрируются не как замена реальному опыту, а как его мощное дополнение: например, для сверки данных «грубого» эксперимента с идеализированной моделью в симуляторе или для визуализации недоступных глазу процессов.

4. Границы применимости предложенного подхода.

В ходе анализа описанного подхода были выявлены ограничения его применения как со стороны учителя, так и со стороны обучающихся, которые необходимо учитывать при реализации.

Описанный подход трансформации физического эксперимента требует от учителя новых навыков:

– мгновенно реагировать на спонтанные вопросы;

– иметь в запасе ресурсы под любую гипотезу или уметь наводящими вопросами подтолкнуть обучающихся к нужной (реализуемой) гипотезе;

– обладать минимальным артистизмом, чтобы создать провокацию и поддержать интерес учеников, искренне удивиться их гипотезе.

Кроме того, подготовка исследовательских задач без готовых алгоритмов действия для обучающихся требует творческого подхода и

значительно увеличивает время на подготовку к занятиям, что проблематично для учителей с высокой учебной нагрузкой и риском профессионального выгорания.

Ограничения со стороны обучающихся включают в себя:

1. Исследовательский подход предполагает высокую толерантность к неопределенности, что ограничивает его применение у слабо мотивированных, отстающих учеников, а также обучающихся с «выученной беспомощностью», которые без четкого алгоритма действий могут отказаться делать попытки исследования и постановки гипотез.

Частичным решением данной проблемы может быть реализация исследовательского эксперимента в группах, распределенных учителем, с обязательным включением в каждую группу как высоко мотивированных обучающихся, так и отстающих.

2. Проблема «вторичного открытия». В основе предлагаемого подхода лежит моделирование ситуации «первооткрывательства», что, безусловно, способствует повышению познавательной мотивации на начальных этапах. Однако в условиях школьного обучения получаемый учеником результат является субъективно новым, но исторически и научно вторичным, поскольку представляет собой реконструкцию уже установленного научного факта или закона. Вследствие этого возникает риск когнитивного диссонанса на этапе рефлексии: после пикового эмоционального переживания, связанного с самостоятельным открытием в результате собственных усилий, может последовать спад интереса, вызванный необходимостью перехода к рутинной формализации знания (работе с формулами, решением типовых задач) и осознанием вторичности полученного результата.

Преодоление данной проблемы можно найти в проработке механизма педагогической поддержки при переходе от этапа эмоционального переживания открытия к этапу систематизации и формализации знания, а также в введении игрового, соревновательного элемента в занятие.

Существенным ограничением предложенной модели является ее несоответствие жестким временным рамкам академического занятия (стандартный урок — 45 минут). Реализация полного цикла исследования — от фиксации проблемы до верификации гипотез — требует значительного временного ресурса, дефицит которого провоцирует

методические трудности. В условиях ограниченного времени исследовательская деятельность, будучи методологически ценной, рискует не привести к искомому результату в рамках урока, оставаясь на стадии неудачного действия.

Таким образом, модель оказывается перед вызовом, известным в педагогике как «парадокс фасилитации»: прямая помощь разрушает самостоятельность, а ее отсутствие в условиях временного дефицита может привести к незавершенности познавательного акта и, как следствие, к снижению мотивации.

5. Рекомендации по применению исследовательского эксперимента.

В связи с выявленными ограничениями описанного метода можно выделить следующие рекомендации:

1. Проведение исследовательских экспериментов в рамках дополнительных занятий или уроков в профильных физических / инженерных классах со сдвоенными уроками физики;

2. Для учеников, испытывающих тревогу в ситуации открытого поиска, ввести правило «Трех попыток» или «Карты гипотез». Ученик, который боится ошибиться, должен не просто получить результат, а зафиксировать свою гипотезу и причину, по которой он от нее отказывается. Для самых слабых учеников предусмотреть «маршрутные листы» с частично заполненной схемой действий, где они могут выбирать направление.

3. Ввести в этап рефлексии обязательный историко-научный компонент. После того как ученики «открыли» закон, учитель не просто называет имя ученого, а рассказывает драматическую историю открытия: какие трудности преодолевал первооткрыватель, какие у него были ложные гипотезы. Это позволяет показать ценность ошибок обучающихся и их собственного пути познания, связать эмоциональный опыт с культурно-историческим контекстом, а также внести нравственно-воспитательный аспект в урок.

Выводы:

1. Эксперимент-исследование является эффективным педагогическим инструментом для смещения мотивации с внешней на внутреннюю. Личный вопрос, рождённый из удивления или противоречия, становится устойчивым двигателем познавательной деятельности, что является главным стимулом в «учения без принуждения».

2. Предложенная структурная модель (Наблюдение – Вопрос – Гипотеза – Опыт – Рефлексия) обеспечивает методическую основу для перестройки лабораторного практикума. Она позволяет системно формировать не только предметные знания, но и универсальные исследовательские компетенции, отвечающие вызовам постцифровой эпохи.

3. Персонализация обучения достигается не через дифференцированные задания, а через присвоение учеником исследовательского вопроса. Каждый может идти своим путем проверки гипотезы, использовать свои способы обработки данных, но в основе лежит общее, эмоциональное переживание от явления и полученного открытия.

4. Воспитание образовательной ответственности происходит естественным образом: если ученик сам задал вопрос и сам планировал эксперимент для поиска ответа, то он чувствует ответственность за чистоту полученных данных и логичность выводов. Ошибка перестает быть поводом для санкций, а становится ценным источником информации о процессе познания. Со стороны обучающихся ограничением выступает низкая толерантность к неопределенности у слабоуспевающих учеников и учащихся с выученной беспомощностью, что частично компенсируется организацией гетерогенных групп. Для учащихся с низкой толерантностью к неопределенности рекомендованы «маршрутные листы» и техника «карты гипотез».

5. Применение модели ограничено дефицитом профессиональных ресурсов педагога: высокие требования к импровизации и временным затратам создают риск выгорания при массовом внедрении. Целесообразно применять исследовательский эксперимент преимущественно в рамках дополнительного образования или классов с углубленным изучением физики и реализации сдвоенных уроков.

Таким образом, переосмысление физического эксперимента как инструмента пробуждения внутреннего вопроса является не методическим приёмом, а стратегическим направлением гуманитаризации естественно-научного образования. Это путь от физики как свода готовых ответов к физике как живому, увлекательному и личностно значимому переживанию, где каждый обучающийся может почувствовать себя не учеником, а первооткрывателем.

Список литературы

1. *Бугаев А. И.* Методика преподавания физики в средней школе: теоретические основы: [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / А. И. Бугаев. – Москва : Просвещение, 1981. – 287 с. Библиография: с. 284–286.

2. *Леонтович А.* Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. Леонтович // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 152–158.

3. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

4. *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 240 с.

5. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. – 2008b. – Т. 49. – С. 182–185.

IV. Стратегии созидания: гуманистические идеалы как основа духовно-нравственного воспитания

Е. Д. Файзуллаева

E. D. Fayzullayeva

Технология «коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе»

Technology «collective education: child welfare in a group»

Аннотация*. Технология «Коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе» направлена на создание благоприятных межличностных отношений детей в группе и воспитание интегративных качеств, таких как доброжелательность, эмпатийность, внимательность к себе и другим, самоорганизованность. Представлены три вектора технологии: конструктивное взаимодействие взрослых, воспитательная работа с детьми, совместный мониторинг достижений.*

Ключевые слова*: коллективное воспитание, благополучие ребёнка, социализация, интегративные качества детей, доброжелательность, эмпатийность, внимательность к себе и другим, самоорганизованность.*

Abstract*. The technology «Collective Education: Child Well-being in a Group» is aimed at creating favorable interpersonal relationships among children in a group and fostering integrative qualities such as benevolence, empathy, self-awareness, and self-organization. The technology includes three vectors: constructive adult interaction, educational work with children, and joint monitoring of achievements.*

Keywords*: collective upbringing, child welfare, successful socialization, integrative qualities of children, benevolence, empathy, attentiveness to oneself and others, and self-organization.*

Слово *«благополучие»* понимается людьми как получение благ. В самом широком смысле для детей наибольшее благо – это переживание состояний безопасности, комфорта, принятия значимыми взрослыми, в раннем возрасте – близкими, в старшем дошкольном – ещё и общественными. Таким образом, работая с благополучием детей, педагогу прежде всего следует создавать благоприятные условия для реализации процессов жизнедеятельности детской группы с учётом возрастных и индивидуальных возможностей и потребностей каждого воспитанника. Субъективное благополучие ребёнка также связано с удовлетворением его базовых потребностей, витальных и социальных.

В культуре закреплено понятие *«позитивная социализация»* детей дошкольного возраста. А. В. Мудрик определял позитивную социализацию базой развития ребёнка, потенциал которого может раскрываться только в благоприятных условиях [2].

Изучая динамику социализации детей старшего дошкольного возраста, О. В. Гребенникова на выборке 110 человек в возрасте 5–6 лет, посещающих дошкольные учреждения г. Москвы и Московской области, определила, что негативную социализацию в группе сверстников имеют 30% старших дошкольников. По мнению исследователя, для большинства современных дошкольников, имеющих диффузную и негативную социализацию в группе сверстников, необходимо грамотное психолого-педагогическое сопровождение со стороны педагогов, психологов и родителей. Возможно, эта тенденция связана с усиленной включенностью современных дошкольников в цифровую социализацию, использованием гаджетов и снижением интереса к реальной группе сверстников [1].

Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова считают, что главным качеством, определяющим популярность ребёнка в группе дошкольников, является его отношение к сверстнику. Авторы выделяют следующие проявления ребёнка: чувствительность и наличие интереса к сверстнику, наличие просоциальных действий, сопереживания другому ребенку [3].

Позитивная социализация понимается нами как процесс расширения социального опыта ребёнка во время взаимодействия с другими людьми (детьми и взрослыми разных возрастов) и освоение просоциальных форм поведения, в которых ребёнок постигает варианты адекватного эмоционального и поведенческого реагирова-

ния с учётом обстоятельств. Позитивность в данном процессе связана с актуализацией у детей эмоций интереса, удивления, радости, предвкушения, вдохновения и т. п. Позитивность социализации осуществляется в направленности ребёнка на свои чувства, состояния, переживания в соотнесении с чувствами, состояниями, переживаниями *Другого* (другого ребёнка — товарища по игре, взрослого, который общается сейчас с группой, и пр.) и чувствительность к эмпатии. Важным для позитивной социализации, что актуально для благополучного варианта социализации, является развитие эмпатии.

Эмпатия — способность ребёнка (человека) эмоционально реагировать на состояние Другого, способность распознавать эмоциональное состояние человека, умение проявлять сопереживание, сочувствие, со-радование, стремление к поддержке и готовность и способность предоставления реальной помощи при необходимости. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от неё, ребёнок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он осваивает речевое общение и общение посредством движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

Наиболее сильный и важный источник переживаний ребёнка связан с его взаимоотношениями с другими людьми (взрослыми и детьми). Когда окружающие относятся к ребёнку позитивно – дружелюбно общаются, проявляют ласковость и внимание, признают его права, то он испытывает *эмоциональное благополучие* — чувство уверенности, защищённости. В этих условиях ребёнок жизнерадостен, позитивно настроен к окружению. Эмоциональное благополучие ребёнка способствует его нормальному развитию, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

В общении через подражание ребёнок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом. Посредством идентификации ребёнок эмоционально, символически «присваивает» чувства другого, а также переносит свои чувства и мотивы на другого. В дошкольном возрасте ребёнок, стремясь к реализации своего «Я», в общении с другими людьми широко пользуется и обособлением. Стремясь подтвердить свою самостоятельность, ребёнок демонстрирует стремление настоять на своём: «Я так сказал!», «Я буду это делать!»

и прочее. Эти механизмы служат открытому социальному взаимодействию.

Общение в группе сверстников также является важным условием социально-личностного развития ребёнка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит то, насколько ребёнок чувствует себя спокойным, удовлетворённым, в какой мере он усваивает нормы отношений. В общении с другими детьми у ребёнка имеется возможность совместно познавать окружающий мир, возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и девочками. *Доброжелательность* при взаимодействии со сверстниками делает ребёнка избираемым. Ребёнку психологически комфортно и безопасно быть в группе, с ним играют, его принимают, делятся игрушками, угощениями и он в ответ делится, принимает, угощает.

Поэтому ещё одним важным качеством для благополучия человека в социуме является внимательность к себе и другим. Внимательность к себе и другим можно рассмотреть, как чувствительность. Это качество требует особой работы со стороны взрослых. Оно связано с такой метакатегорией, как *открытость*.

К концу дошкольного периода ребёнок опознаёт и осваивает эмоции и чувства, которые помогают ему устанавливать конструктивные отношения с другими людьми. Индивидуальная заинтересованность в том, чтобы быть признанным окружающими, приводит к пониманию необходимости и потребности соответствовать социокультурным нормам. И становится актуальным такое качество, как доброжелательность. Воспитание добра и воспитание добром – изначальные установки дошкольного образования. И тем не менее не всегда у взрослых достаточно знаний и понимания того, как это осуществлять в реальности.

Благодаря накоплению разнообразного практического социального опыта старший дошкольник становится всё более независимым от взрослого, более самостоятельным в своём поведении. В привычных условиях он начинает действовать целенаправленно и осознанно, понимая и оценивая результаты и последствия своих действий. Сформированные в элементарном виде социально-ценностные ориентации, представления о мере допустимого и недопустимого, о добре и зле, о нормах поведения и общения, а также освоен-

ные способы деятельности создают основу для выбора ребёнком четырёх-семи лет правильной линии поведения в новых условиях. За период дошкольного детства ребёнок овладевает социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребёнок осваивает правила адекватного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

Актуальным становится воспитание основ *самоорганизованности* ребёнка. Быть самоорганизованным означает для ребёнка иметь большую самостоятельность в своих проявлениях, поддерживать порядок в общем и личном пространстве, соответствовать общепринятым нормам поведения и иметь своё направление для реализации личных интересов в соответствии с этим.

Для первого этапа работы с детским коллективом выделили четыре важных интегративных качества людей: доброжелательность, эмпатийность, внимательность к себе и другим, самоорганизованность.

Технология «Коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе» в основе своей имеет направления воспитательного сотворчества педагогов с родителями и воспитанниками. Это сотворчество имеет вид конструктивного взаимодействия взрослых, которые договариваются о том, как они совместно будут создавать условия в садике и в семьях для появления и поддержки у детей этих интегративных качеств, о которых мы писали выше. Технология оснащена конкретными методиками, приёмами взаимодействия педагогов и родителей. И конкретизирована совместная деятельность взрослых по созданию и реализации воспитательно-образовательного процесса. Педагогам предлагаются мероприятия по работе с детьми с использованием «Мягкой среды» [4].

Для работы педагогам предлагается комплект (от компании «Интерактивная идея») [5], состоящий из:

– сенсорно-тактильного набора «Мягкая среда ТАФИ», включающего в себя полотно для коллективного рисования верёвочками и «мягкого» конструирования тканью; набора «Вязаная графика» («мягкие» карандаши); набора «Меховые рукавички»; мягкого сенсорного мяча;

– набора деревянных фигур «Группа детского сада: дети и взрослые» и комплектов фломастеров для прорисовывания детьми эмоций и образов персонажей;

– методического руководства по использованию педагогического инструментария, в том числе системы мониторинга становления базовых интегративных качеств.

Материалы применяются:

– в процессе диагностики (при определении самооценки ребёнка, его актуальных состояний, переживаний; межличностных отношений детей в группе, проявленности социально-коммуникативных умений детей);

– в процессе организации воспитательно-образовательных мероприятий с детьми (разбор проблемных ситуаций, моделирование ситуаций конструктивного взаимодействия, совместные творческие процессы для развития конкретных социально-коммуникативных умений);

– для организации интерактивных мероприятий с родителями воспитанников.

Применение материалов «открытого» типа позволяет детям свободно проявлять свои состояния, переживания, свои идеи, пожелания. Так, разбирая ситуации, которые с ними происходят в группе сверстников, ребёнок может сразу проигрывать то, что вызвало напряжение, затруднение. Прорисовывая образ персонажа, его эмоции, ребёнок отыгрывает это и получает опыт совместного поиска более конструктивных вариантов межличностного взаимодействия. Моделирование ситуаций позволяет детям прорабатывать межличностные отношения как «предмет» совместного внимания и со-творчества. На подобных практиках дети учатся конструктивному взаимодействию, проявлению доброжелательности, эмпатии друг к другу.

Предлагаемые модификации детских игр с добавлением новых элементов (добавочных игрушек, предметов; дополнений к правилам и пр.) позволяют детям воспитывать внимательность к себе, к деталям среды, к происходящим процессам, к другим участникам процессов. Так, например, известная игра с полотном «Море» модифицируется в игру с «Морем трёх оттенков». Темное, более светлое и самое светлое «море» имеют свои правила («волны» то выше, то ниже, то почти отсутствуют). И это для ребёнка означает то, что он

сам себя регулирует относительно цвета полотна, за которое он в данный момент держится. И поднимает руки с той амплитудой, которую ему «диктует правило оттенка «моря». Таким образом происходит воспитание самоорганизации в процессе групповой игры.

Вывод. Технология «Коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе» имеет чёткий вектор ориентирования ребёнка на проявления дружелюбия, взаимопомощи, товарищества, сотрудничества в групповых процессах, коллективных творческих делах. Сенсорно-тактильные материалы «открытого» типа создают возможность «мягких» контактов (деликатных прикосновений, тактильных игровых взаимодействий) для «открытия» другого – сверстника в таком же опыте. Например, ребёнок выполняет роль «художника / скульптора» и посредством «красок / кистей» (меховых рукавичек) «рисует портрет» своего товарища, проговаривая ласково и верно то, что он видит и что «рисует»: «красивые косички», гладкий лоб, щечки, которые улыбаются, гибкую шею, ровную спину и т. п. В этих практиках дети учатся деликатно и дружелюбно взаимодействовать друг с другом, давая внимание товарищу в виде комплиментов-описаний «модели» и получая положительную обратную связь (что ему понравилось в этом «рисовании портрета», «лепке фигуры»). Таким образом развивается эмпатийность.

Совместное включение в подобные «мягкие» практики взаимодействия – одно из направлений данной воспитательной технологии. Большой блок отводится совместному планированию взрослых тех мероприятий в условиях семейного и общественного воспитания, которые способствуют воспитанию базовых интегративных качеств, заявленных в технологии. Совместное наблюдение за достижениями детей, ведение мониторинга взрослыми – третья составляющая данной технологии.

На наш взгляд, в современном детском саду данная воспитательная технология образует целостность воспитательно-образовательного процесса и способствует качеству дошкольного образования, ориентированному на благополучную социализацию детей.

Список литературы

1. *Гребенникова О. В.* Социализация современных дошкольников в группе сверстников: реалии и перспективы / О. В. Гребенникова //

Вестник Бурят. гос. ун-та. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 2. – С. 54–60.

2. *Мудрик А. В.* Социализация человека: учеб. пособие / А. В. Мудрик; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социальный ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2011. – 623 с.

3. *Смирнова Е. О.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. –158 с.

4. *Файзуллаева Е. Д.* Что такое «мягкая среда», и зачем она нужна в детском саду? / Файзуллаева // Детский сад от А до Я. – 2022. – № 4. – С. 4–12.

5. *Файзуллаева Е. Д.* Коллективное воспитание: благополучие ребёнка в группе : метод. руководство для педагогов дошкольного образования / Е. Д. Файзуллаева. – Томск : Вайар, 2024. – 268 с.

О. С. Серикова

O. S. Serikova

Методические рекомендации по организации и использованию детского наставничества в учебе и социализации младшего школьника

Methodological recommendations for the organization and use of child patronage in primary school studies and socialization

Аннотация. *В начальной школе существует потребность в различных моделях наставничества, например, «прямое наставничество», «виртуальное наставничество», «социальное наставничество», «равный – равному». Учитель является куратором, который помогает формировать пары, ставит задачи и анализирует результаты. Использование этой практики даёт повышение качества знаний, комфортную обстановку в классе и профессиональный рост учителю.*

Ключевые слова: *детское наставничество, модели наставничества, наставник, наставляемый.*

Abstract. *In primary school, there is a need for various mentoring models, such as "direct mentoring", "virtual mentoring", "social mentorin", and "peer mentoring". The teacher acts as a mentor who helps form pairs, sets goals, and analyzes results. All of these models and practices are engaging, productive, and in demand. Using this practice improves the quality of knowledge, creates a comfortable classroom environment, and promotes professional growth for teachers.*

Keywords: *child mentoring, mentoring models, mentor, mentee.*

Постановка проблемы. В стандартах нового поколения предъявляются новые требования к выпускнику начальной школы. Ставится цель раскрыть таланты ученика, его способности к самообучению и коллективной работе, сформировать ответственность за свои поступки: «освоение обучающимися технологий командной работы на основе их личного вклада в решение общих задач, осознание ими личной ответственности, объективной оценки своих и командных возможностей» [5, с. 2]. Приоритетным направлением в сфере образования остаётся поиск возможностей, которые обеспечивают развитие личности каждого ребёнка и формирование его активной жизненной позиции. Такой подход использовал великий отечественный педагог А. С. Макаренко: коллективизм, любовь к труду, ценность товарищества, развитие индивидуальности каждого [3, с. 4].

Учёные в последнее время всё больше и больше говорят о необходимости создания организованной системы образования детей, найти психологические и методические основания организации процесса обучения в современных условиях [6, с. 6].

В новых стандартах подчеркивается: расширяются возможности для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, использование различных форм организации образовательной деятельности обучающихся» [5, с. 3]. Следовательно, в начальной школе необходимо формировать у детей самостоятельность, умение добывать и применять знания, чётко планировать свои действия, работать в парах, группах, выдвигать и аргументировать свои исследовательские и проектные идеи.

Существует спонтанное проявление детьми наставничества. Оно идёт из психологии самого ребёнка: «узнал сам – скорее хочется

рассказать другу». Это происходит на уровне взаимопомощи, взаимовыручки, товарищества. И если учитель выполнит здесь направляющую роль учителя-куратора, то детское наставничество сыграет большую роль в учебной деятельности и социализации ребёнка в школьной среде.

В современной школе существует потребность в организации и использовании детского наставничества. Важно не пропустить мысль о том, что любой ребёнок тоже может быть наставником другого ребёнка, если у него хотя бы немного лучше развит тот или иной учебный навык или положительно влияющая на развитие в целом черта характера. И вот тут возникает **проблема:** учитель понимает важность перемен, но не доверяет самим ученикам активно участвовать в этих переменах или просто не владеет полным арсеналом моделей детского наставничества. А ведь именно учитель (взрослый) несёт ответственность за становление личности ребёнка и его развития [2, с. 3].

Цель статьи: опробовать и рекомендовать эффективные модели и практики детского наставничества в начальной школе.

Для достижения этой цели были поставлены задачи:

1) изучить понятие наставничества вообще и основные характеристики детского наставничества;

2) раскрыть роль учителя-наставника в организации детского наставничества;

3) рассмотреть модели детского наставничества, направленные на повышение учебной мотивации наставляемого и раскрывающие влияние наставника-ученика на социализацию наставляемого.

Целью наставничества является раскрытие потенциала каждого наставляемого, создания условий для осознанного выбора оптимальной образовательной траектории, формирование ценностей и активной гражданской позиции наставляемого, развитие гибких навыков, формирование жизненных ориентиров, социализация в новом учебном коллективе, повышение мотивации к учёбе и улучшение образовательных результатов, разносторонняя поддержка обучающегося с особыми образовательными или социальными потребностями или временная помощь в адаптации к новым условиям обучения.

Со стороны ученика это может быть помощь однокласснику в учёбе, в адаптации к школьной жизни, организации труда, в подготовке к конкурсу или олимпиаде.

Взаимодействие младших школьников друг с другом (сотрудничество) – важный процесс, который способствует формированию межличностных отношений, развитию социальных навыков и достижению общих целей. В младшем школьном возрасте расширяется круг общения ребёнка, складываются новые межличностные отношения. Детское наставничество в учёбе начальных классов – это форма организации учебного процесса, при которой один ученик (наставник) помогает другому (наставляемому) в решении учебных и социальных задач. Наставник не учит, а поддерживает – в учёбе, общении, выборе кружков или планов на будущее.

В начальной школе часто используется модель наставничества «ученик – ученик». Ребёнок, у которого какой-либо навык получается лучше (наставник), помогает справиться с трудностями другому ученику (наставляемому) под руководством педагога.

Учитель является куратором, который даёт образец взаимодействия, помогает формировать пары, ставит задачи и анализирует результаты.

Цели детского наставничества могут быть разными: с одной стороны – помощь однокласснику в учёбе, где более успешный ребёнок по своей инициативе или по просьбе учителя помогает однокласснику с усвоением какой-то темы, навыка, а с другой стороны, одарённый ребёнок может реализовать свои сильные стороны, например, через подготовку одноклассника к участию в школьной олимпиаде.

Возможна и социальная цель: наставник помогает справиться с адаптацией внутри коллектива новичкам, детям с девиантным поведением, с ограниченными возможностями здоровья. Например, знакомит ребёнка с другими учениками, организует игры на сплочение, помогает выстроить отношения со сверстниками или просто предлагает свою дружбу и помощь.

Могут быть и индивидуальные цели: наставник помогает решить жизненные проблемы одноклассника, реализовывать его желания. Например, если подопечный мечтает научиться рисовать, а товарищ-наставник показывает ему приёмы рисования.

Нужно соблюдать некоторые принципы организации детского наставничества.

Принцип добровольности. Деятельность наставника и наставляемого должна быть добровольной, работа по принуждению не будет эффективной.

Принцип целенаправленности. В начале работы учитель вместе с учеником-наставником и наставляемым определяет конкретные задачи, которые они должны решить, и проговаривает их с обоими. Педагог должен учитывать возрастные особенности развития универсальных учебных действий у младших школьников и чётко представлять, как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе для развития личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных действий, а также применять различные типы задач для оценки их сформированности [1, с. 6].

Принцип обратной связи. На протяжении всей работы учитель-куратор оценивает эффективность взаимодействия наставника и наставляемого. Всё происходит на глазах учителя и под его присмотром. В любом случае учитель-куратор должен использовать различные модели наставничества, чтобы выбрать подходящие для конкретного ученика и реализующие задуманные учителем цели и задачи.

Были протестированы разные модели и практики наставничества в онлайн- и офлайн-форматах. Порекомендуем самые эффективные модели и практики такого взаимодействия.

Основные результаты исследования. В результате апробации проекта все рассмотренные задачи дали положительный результат. Особенно эффективными оказались следующие модели детского наставничества:

- «Прямое, или непосредственное наставничество» используется при пропуске темы: ученик объясняет однокласснику эту тему или свой приобретённый навык. Причём инициатором такой помощи является наставляемый.
- «Виртуальное наставничество» – это видеопамятки, виртуальные памятки, а также прямое онлайн-общение. Сформировалось «виртуальное наставничество» во время онлайн-обучения на платформе Сферум, где выкладывались эти памятки в специальных чатах. При переходе в мессенджер Макс они тоже выручают.

• «Посредник учителя» – это модель наставничества, когда учитель просит объяснить тему, навык, который не получается у отдельного ученика, а наставник реализует эту просьбу.

• «Групповое наставничество» – это объяснение сразу нескольким одноклассникам, например, способов решения задач при подготовке к ВПР (всероссийской проверочной работе). При этом учитель может заранее подготовить наставника, отработав с ним различные способы или приёмы решения той или иной задачи.

• «Мозговой штурм» – это выявление проблемы в учёбе с последующим объяснением и вмешательством педагога. То есть учитель, например, на перемене или после уроков оставляет задание и смотрит, кто из детей заинтересовался и выполнил его, каким способом. Далее это задание представляет ученик на уроке перед всем классом. Если задание никто не выполнил, но есть заинтересованные ученики, то оно решается с помощью подсказок учителя и демонстрируется перед всеми учениками.

• Самая популярная модель детского наставничества «успевающий – неуспевающий» – направлена на решение проблем в учёбе и с учебной мотивацией. В этом случае часто наставник и наставляемый сидят за одной партой на всех уроках. Предполагается, что наставляемый будет перенимать навыки, поведение, трудолюбие и заинтересованность наставника. А тот, в свою очередь, будет вовремя приходить на помощь по всем предметам, в которых наставляемый испытывает трудности.

• Модель «Лидер – скромник» – это когда наставник ориентирован на развитие коммуникативных навыков, творческих способностей, лидерских качеств наставляемого. Такой паре учитель может задавать решение совместных задач. Например, подготовить выступление, викторину, какую-то интеллектуальную игру для классного часа.

• Самое гуманное «социальное наставничество» – предполагает помощь наставника с адаптацией внутри коллектива новичкам, детям с ограниченными возможностями здоровья. Например, наставник знакомит ребёнка с другими учениками, организует игры на сплочение, помогает выстроить отношения со сверстниками, рассказывает о традициях в классе, знакомит с расположением школьных

кабинетов. Также в классах, где есть ученики с проблемами социального взаимодействия, наставники постепенно и ненавязчиво помогают детям приготовиться к уроку, оказывают помощь в записи домашнего задания.

• Набирающая популярность модель детского наставничества «равный – равному» хорошо действует при подготовке к конкурсу или олимпиаде. Школьники обмениваются знаниями и навыками, дополняя друг друга. Например, при подготовке к комплексной олимпиаде ученики могут обменяться знаниями по русскому языку и математике, обогатив друг друга конкретными навыками.

• Модель «старший – младшему» востребована при организации исследовательской и проектной деятельности. Например, пятиклассник сможет дать советы по защите проекта первокласснику, потренировать его отвечать на вопросы. Первоклассники уже способны решать практические задачи исследовательского характера, а разным приёмам и эффективным формам организации исследовательской деятельности их обучат сверстники [4, с. 78].

• Модель «коллектив – коллективу» эффективна, когда средние или старшие классы проводят игры, квесты с младшими классами. Пример такого наставничества – внеурочная деятельность «Орлята России». Дети очень любят, когда различные мероприятия проводят их сверстники или старшеклассники.

При организации и использованию детского наставничества важно учитывать особенности начальной школы: у обучающихся не всегда достаточно сформирована самоорганизация и познавательная самостоятельность, поэтому учителю-куратору необходимо давать образец совместной работы и разбирать не содержательную ошибку, а ход взаимодействия наставника и наставляемого.

Выводы. Можно прийти к выводу, что детское наставничество играет положительную роль в учебной деятельности и помогает при социализации ребёнка в новых условиях. Все модели и практики детского наставничества интересны, продуктивны, востребованы. Эффективность этой практики очевидна: это повышение качества знаний, комфортная обстановка в классе, да и профессиональный рост самого учителя.

Учителю-куратору приятно видеть успех ученика-наставника, лидера класса, победителем на Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ им. Д. И. Менделеева и далее реализовать свой педагогический успех учителя-наставника, став победителем конкурса на присуждение премий лучшим учителям Белгородской области в 2025 году.

Становится понятно, что успешные детские наставники – это будущие учителя. Поэтому хочется призвать всех педагогов начальной школы применять представленные здесь различные модели и практики детского наставничества в своей деятельности.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2014. – С. 6–12.

2. *Данаилов Г.* Не убить Моцарта / Г. Данаилов. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 4–7.

3. *Каменский А. М.* Константы и переменные хорошей школы / А. М. Каменский // Народное образование. – 2022. – № 1. – С. 43–49.

4. *Савенков А. И.* Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара : Учеб. литература: Изд. дом «Федоров», 2015. С. 14–16.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Редакция от 17.02.2023. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. – URL : https://docs.yandex.ru/docs (дата обращения: 28.02.2026). – С. 3.

6. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 4–12.

Е. А. Щербинина, В. В. Бессонова

E. A. Shcherbinina, V. V. Bessonova

Формирование и развитие социальной компетенции обучающихся через вовлечение в проектно-исследовательскую деятельность

Formation and development of social competence of students through involvement in project and research activities

Аннотация. *В статье рассмотрены принципы построения образовательного процесса на основе исследовательской деятельности, педагогические условия, способствующие формированию социальных компетенций обучающихся, на примере работы МДОУ ЦРР – д/с № 8 «Золотая рыбка».*

Ключевые слова: *дополнительное образование, компетентностный подход, социальная компетенция, исследовательская деятельность.*

Abstract. *The article discusses the principles of building an educational process based on research activities and the pedagogical conditions that contribute to the formation of students' social competencies, using the example of the MDOU Center for Research and Development of Preschool Education No. 8 "Zolotaya Rybka".*

Keywords: *additional education, competence-based approach, social competence, research activities.*

Постановка проблемы. В настоящее время особое внимание уделяется обновлению содержания дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ с учетом «идеи усиления его социокультурной ориентации, без чего невозможна социализация личности, успешная адаптация обучающихся к жизни в динамично изменяющемся социуме, социальная защищенность подрастающего поколения» [1]. Необходимо разрабатывать такие современные программы, которые предусматривают создание условий для личност-

ного развития обучающихся, ориентированы на формирование социальных компетенций, готовности к адаптации в меняющихся социально-экономических условиях.

Таким образом, в данном контексте приоритетное значение дополнительного образования состоит в формировании социальной компетенции обучающихся [2].

Важным инструментом для формирования и развития у обучающихся социальной компетенции является проектно-исследовательская деятельность. Педагоги дополнительного образования естественно-научной и художественной направленностей, вовлекая обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность, делают упор на проблемы окружающего социума, его развитие, историю и культуру.

Занимаясь проектно-исследовательской деятельностью, обучающиеся имеют возможность не только получить новые знания, но и развивать социальные компетенции, участвуя в ежегодных научно-практических конференция и конкурсах: «Моя малая Родина», «ЮНИОС», «Подрост» и др.

Основные результаты исследования. Так, обучающимся Максимом Емельяновым под руководством воспитателя Е. А. Щербининой был разработан эколого-краеведческий путеводитель «Семь чудес степного края». При подготовке этого проекта обучающийся совместно с педагогом изучали историю Валуйского района, стараясь найти изюминки, которые могли бы привлечь внимание людей, желающих получить новые впечатления, популяризацию сельского туризма. Для подготовки путеводителя проводился сбор информации из различных источников, велась тесная работа с краеведческим музеем и окружающим социумом.

Не менее интересной является работа Алисы Саловой «Традиции свадебного каравая села Колыхалино Валуйского района», подготовленная под руководством тьютора В. В. Бессоновой. Во время работы над исследовательским проектом было собрано много материала путем опроса местных жителей старшего поколения, собирались фотографии, записывались воспоминания, проводилась работа также и с краеведческим музеем. Итогом данной исследовательской работы было воссоздание традиционного свадебного каравая села Колыхалино.

Работа Миланы Снигиревой «Дигрессия леса в урочище «Уразово» природного комплекса «Старый хутор» под руководством педагога Е. А. Щербининой на примере отдельного урочища раскрываются проблемы губительного влияния человека на окружающую среду, поднимаются вопросы сохранения редких видов растений, произрастающих на территории урочища. Также под руководством Е. А. Щербининой был реализован проект по выращиванию пиона тонколистного из семян и высадке их в естественную среду. Через практическую деятельность обучающиеся смогли прочувствовать значение человека для сохранения многообразия окружающей среды.

В работе Алены Сотниковой «Изучение и апробация препаратов для борьбы с насекомыми – вредителями сосны сибирской в условиях интродукции», выполненной под руководством тьютора В. В. Бессоновой, раскрывается проблема изучения насекомых – вредителей кедра-хермеса сибирского, не характерного по зоне распространения. На территории Валуйского района в рамках реализации мероприятий «65 добрых дел» в честь празднования 65-летия образования Белгородской области по инициативе губернатора Белгородской области В. Гладкова были посажены саженцы сосны сибирской. Членам объединения «Бионика» был поручен уход и наблюдение за саженцами. В марте 2020 года нами были обнаружены вредители. Главной задачей исследовательской работы стало определить наиболее эффективные средства борьбы с тлей. Во время работы над этим проектом обучающиеся могли убедиться на практике, что усилия каждого важны для сохранения многообразия растений родного края.

Через проектно-исследовательскую деятельность обучающиеся узнают много интересного об истории родного края, проникаются проблемами социума, ищут пути их решения.

Первые шаги в исследовательской деятельности обучающиеся делают в 5-6 лет. В столь раннем возрасте они уже создают первые свои работы, в которых ищут ответы на взрослые вопросы. Поэтому они растут с пониманием необходимости защищать окружающую их природу, заботиться о каждом живом росточке, деревце, животном. На этой основе и формируется социальная ответственность юного гражданина. Очень важно любить то место, в котором ты родился

и живешь, заботиться о нем, знать и гордиться делами своих земляков, стремиться приумножить богатство родного края, как материальное, так и духовное. А задача педагогов образования состоит в развитии этих социальных компетенций доступными для нас средствами.

Выводы. Таким образом, на развитие социальной компетентности обучающихся в нашем учреждении направлено особое внимание педагогов, что прослеживается в содержании обновленных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и в организации проектно-исследовательской деятельности.

Социально-ориентированный характер деятельности, включение в разнообразные формы социального взаимодействия, разноуровневый, преимущественно неформальный способ общения, запрос к коммуникативным способностям личности позволяют говорить о высоком потенциале Валуйской районной детской станции юных натуралистов в развитии и формировании социальной компетентности обучающихся [3].

Список литературы

1. *Буйлова Л. Н.* Современные тенденции обновления содержания дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ / Л. Н. Буйлова // Инновационная наука. – 2015. – № 8-1 [Электронный ресурс]. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-obnovleniyasoderzhaniyadopolnitelnyh-obscheobrazovatelnyh-obscherazvivayuschih-programm (дата обращения: 18.05.2025).

2. *Наливайко Т. Е.* Развитие социальной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования / Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук // Весткник ЮУрГГПУ. – 2010. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnoykompetentnostiobuchayuschihsya-sredstvami-dopolnitelnogo-obrazovaniya (дата обращения: 15.05.2025).

3. Эффективные практики естественно-научного образования школьников: традиции и инновации : материалы региональной конференции в рамках проведения регионального этапа Всероссийского конкурса учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле». – Старый Оскол : МБУ ДО «ЦДО «Одарѐнность», 2020. – 269 с.

Л. И. Хазбиева

L. I. Khazbieva

Со-бытийная общность кадетской школы: интеграция традиционных и инновационных форм воспитания

Co-event community of a cadet school: integration of traditional and innovative forms of education

Аннотация. *Статья посвящена формированию со-бытийной общности в образовательной системе кадетской школы. Автор рассматривает интеграцию традиционных ценностей и цифровых возможностей в учебно-воспитательный процесс. Предложена модель организации образовательного пространства на основе реализации идей педагогики сотрудничества, где эффективно сочетаются программа наставничества и проекты формирования доверительной среды.*

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, кадетское образование, со-бытийная общность, воспитательное пространство.*

Abstract. *The article is devoted to the formation of an event-based community in the educational system of a cadet school. The author examines the integration of traditional values and digital opportunities in the educational process. The author proposes a model for organizing the educational space based on the implementation of the ideas of collaborative pedagogy, where the mentorship program and projects for creating a trusting environment are effectively combined.*

Keywords: *cooperation pedagogy, cadet education, co-event community, educational space.*

Постановка проблемы. Развитие современной системы образования обусловлено глубинными трансформациями общественного и технологического уклада. Переход к цифровому, а дальше и к постцифровому обществу характеризуется не просто насыщением образовательной среды современными технологическими решениями, но

и фундаментальным изменением когнитивных стратегий обучающихся, структуры их внимания и способов организации коммуникации. В этих условиях традиционные институты воспитания, в том числе и кадетские школы, сталкиваются с серьезным вызовом: как сохранить специфику образовательной организации, которая основана на исторической преемственности, дисциплине и служении Отечеству, и при этом адаптироваться к запросам нового поколения, живущего в естественной цифровой среде.

Исторически кадетское образование в России всегда находилось в разумном компромиссе между жесткой регламентацией, иерархизацией, уставными требованиями и высокими гуманистическими идеалами воспитания чести и достоинства будущих офицеров. Однако в современной практике часто можно наблюдать опасный сдвиг системы в сторону формализации воспитательного процесса. Ритуалы, которые призваны сплачивать коллектив и формировать чувство принадлежности, порой превращаются в пустую, не наполненную смыслом обязанность, выполняемую механически. Между тем в условиях кадетского образования со-бытийная общность крайне важна, так как для ребят, в большинстве своем обучающихся в режиме полного дня, особое значение имеет глубокое эмоциональное вовлечение и сопряженность смыслов. Смысловое и ценностное единство обеспечивает фундамент взаимоотношений, формирует чувство причастности к кадетскому братству.

Актуальность исследования связана с тем, что воспитательное пространство современной кадетской школы должно быть переосмыслено в контексте цифровых изменений, происходящих в обществе, и с учетом основных положений педагогики сотрудничества. Педагогу важно найти точки опоры для взращивания гуманистических идеалов в мире, который пронизан цифровыми алгоритмами, и интегрировать инновационные формы воспитательной работы с традиционными ценностями кадетского братства [5]. Как создать такую школу, где хочется учиться и работать вместе, сохраняя при этом дух товарищества и чести, характерный для кадетства, но использовать язык и инструменты современного «медиапродвинутого» ребенка? Ответом на этот вопрос служит синтез традиций и инноваций на основе субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса.

Цели. Цель данного исследования заключается в разработке теоретических принципов и методологических основ для формирования со-бытийной общности в воспитательном пространстве современной кадетской школы в условиях цифровых изменений, происходящих в обществе.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

– проанализировать потенциал классической педагогики сотрудничества в контексте специфических задач современного кадетского образования;

– выявить особенности и механизмы интеграции традиционных форм воспитания (уставная деятельность, ритуалы, наставничество) и инновационных цифровых инструментов (цифровое портфолио, программы виртуальной реальности, геймификация);

– определить новую роль педагога как наставника в создании среды доверия и совместного творчества, в которой технологическая грамотность сочетается с эмпатией.

Основные результаты исследования. В рамках данного исследования воспитательное пространство кадетской школы рассматривается не как статичная инфраструктура, а как динамическая экосистема сложных социальных взаимодействий, где ключевым элементом становится со-бытийность. Под со-бытийной общностью понимается состояние совместного бытия, переживания общих ценностей и целей, которое основано на эмоциональной вовлеченности и ответственности каждого участника за общий результат [2]. В системе кадетского образования это достигается путем сложного сочетания уставных традиций, которые регламентируют поведение обучающихся, и проектной деятельности, которая позволяет раскрыть их творческий потенциал.

Интеграция традиций и инноваций реализуется в кадетской школе через ряд ключевых механизмов, которые образуют каркас новой модели воспитания.

Во-первых, это внедрение цифровых инструментов в кадетские ритуалы. Традиционные церемонии (принятие присяги, строевой смотр, парады и марши) являются базой формирования кадетской идентичности. Но для современного подростка такие ритуалы могут

казаться архаичными. Инновационный подход предполагает дополнение проводимых церемоний созданием цифровых следов происходящих событий. Так, формирование цифрового портфолио, в котором каждый этап обучения имеет не только в бумажное выражение в личном деле кадета, но и мультимедийный контент в защищенном облачном хранилище, существенно повышает интерес кадет к участию в мероприятиях. Виртуальные музеи боевой славы, которые могут создать сами кадеты с использованием технологий 3D-сканирования экспонатов, дают обучающимся возможность осмыслить историческую преемственность через понятные им цифровые ресурсы.

Как отмечают исследователи проблем кадетского обучения и воспитания, использование мультимедийных технологий в патриотическом воспитании повышает эмоциональную вовлеченность обучающихся, делает историю осязаемой, доступной [1]. При этом критически важно следить за тем, чтобы технология не подменяла суть ритуала, а усиливала его значимость, выступая не средством развлечения, а инструментом рефлексии.

Во-вторых, системные изменения в рамках идеи наставничества. Традиционное шефство старшеклассников над младшими классами, которое существовало в системе образования еще с советских времен, сегодня наполняется элементами горизонтального сотрудничества и тьюторского сопровождения. Педагоги и кадеты превращаются в партнеров в рамках реализации социальных проектов [6]. Такая работа полностью соответствует принципам педагогики сотрудничества, в системе которой обучение рассматривается как совместный труд учителя и ученика. В мире цифры и кодов авторитет педагога строится не на его должности и почетных званиях, а на способности быть проводником в мире огромного потока информации и смыслов; наставником, который поможет отфильтровать информационный шум.

В-третьих, изменение вектора оценивания. В системе кадетского образования оценка чаще всего ассоциируется с соответствием уставу, контролем и наказанием. Для формирования со-бытийной общности необходимо организовать переход к формирующему оцениванию, которое является конструктивным и психологически безопасным для всех участников образовательного процесса. Цифровые

платформы дают возможность отследить индивидуальный прогресс обучающегося не только в усвоении им академических знаний, но и в развитии гибких навыков, таких как коммуникация, лидерство, эмоциональный интеллект, работа в команде.

Сегодня школа имеет законодательно закрепленную возможность формирования индивидуальной траектории развития для каждого обучающегося, что создает ситуацию успеха для каждого кадета, независимо от того, насколько он успешен в обучении по предметам. В такой парадигме фокус смещается с конкуренции на сотрудничество. Оценка превращается в инструмент поддержки.

Эффективным инструментом объединения педагогов и обучающихся становятся сегодня инструменты «умной среды» – интерактивные школьные пространства, которые оборудованы средствами дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR) [4]. Здесь педагог перестает быть единственным источником знаний и превращается в модератора образовательной деятельности. Педагогу при такой работе важно иметь не только базовые цифровые навыки, но и навыки модерации и фасилитации.

Совместная работа педагогов и обучающихся позволяет обеспечить не только доверительное общение, но и формирование у кадет навыков «приземления» имеющихся предметных знаний к жизненным реалиям. Школьные медиацентры, центры инженерных проектов, проектные мастерские – вся эта работа готовит кадета к реальным вызовам современного мира.

В условиях активного внедрения цифровых инструментов родители часто чувствуют себя исключенными из процесса обучения, теряют возможность живого общения с педагогами и администрацией школы. Есть и другая крайность – когда родители устанавливают над ребенком гиперопеку посредством использования разнообразных цифровых инструментов. Для системы кадетского образования, где многие родители имеют опыт военной или государственной гражданской службы, недопустимо терять связь с родительским сообществом. Цифровые каналы коммуникации, интегрированные в традиционные встречи с родителями, помогают формировать доверительное сотрудничество, единое пространство взаимодействия и профессиональной ориентации [3].

Для развития со-бытийной общности важно создавать условия и для развития педагогического сотрудничества специалистов. Площадки для обмена опытом, трансляции эффективных практик должны существовать как на уровне конкретной образовательной организации, так и на уровне района, региона. Для системы кадетского образования такие площадки могут создаваться не только в рамках предметных областей, но и по направлениям воспитательной работы. Учителям важно быть не просто трансляторами знаний, а наставниками личностного роста, что особенно ценно в работе с кадетами, которые ориентированы на дальнейшую профессиональную реализацию в рамках военной или государственной гражданской службы.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать ряд значимых выводов. Формирование со-бытийной общности в системе современного кадетского образования является важным условием организации эффективного воспитательного пространства в эпоху цифровизации. Формальное соблюдение устава без внутреннего наполнения недопустимо в контексте вызовов времени. Создание среды совместного переживания смыслов, интеграции традиционных кадетских ценностей в инновационные цифровые технологии дает возможность создать воспитательное пространство, сохраняющее преемственность поколений, формирующее базовые традиционные духовно-нравственные ценности.

Ключевыми элементами успешной модели со-бытийной среды в системе кадетского образования являются: использование формирующего оценивания, переход от вертикального наставничества к партнерству, создание интеллектуальной образовательной среды. Педагогика сотрудничества, переосмысленная в контексте цифровизации, остается актуальным проводником изменений. Она позволяет сохранить человеческое взаимопонимание в мире, где все подчинено схемам и алгоритмам.

Дальнейшее развитие исследования предполагает разработку методических материалов по внедрению элементов со-бытийной общности в ежедневную практику педагогов кадетских школ. Необходимо также провести мониторинг долгосрочного влияния представленной модели на личностное развитие выпускников системы кадетского образования и их успешность в профессиональной среде.

Список литературы

1. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.
2. *Дашковская О.* Педагогика сотрудничества: уходящая натура или урок для будущего / О. Дашковская // Учительская газета. – 2021. – № 42 [Электронный ресурс]. – URL : https://ug.ru/pedagogika-sotrudnichestva/ (дата обращения: 27.04.2026г.)
3. *Коротаева Е. В.* Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина, И. Г. Чугаева // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 3. – С. 97–121.
4. *Курочкин С. В.* Цифровые технологии в аспекте патриотического воспитания старшеклассников / С. В. Курочкин // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 45–52.
5. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технология / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2020. – 148 с.
6. *Хазбиева Л. И.* Кадетский проект: учимся думать и действовать / Л. И. Хазбиева // Магариф. – 2026. – № 2 (1134). – С. 29–33.

И. В. Петрова

I. V. Petrova

Методический инструментарий в мотивационно-целевой деятельности наставника в аспектах педагогики сотрудничества

Methodological tools in the motivational and target activities of a mentor in the aspects of cooperational pedagogy

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению вопроса выполнения задач наставничества на современном этапе развития образования. Обоснование ключевых компонентов педагогики сотрудничества в соотнесении с организационными мерами, методами, приемами и практиками внедрения наставничества в целедостижении воспитания и обучения несовершеннолетних.*

***Ключевые слова**: наставничество, метацифровизация, педагогика сотрудничества, soft skills.*

***Abstract.** This article examines the implementation of mentoring tasks at the current stage of educational development. It also explores the key components of collaborative pedagogy in relation to organizational measures, methods, techniques, and practices for implementing mentoring in achieving the goals of raising and educating minors.*

***Keywords:** mentoring, meta-digitalization, pedagogy of cooperation, soft skills.*

Постановка проблемы. Предпринимается попытка установления и обоснования опорного подхода и определения инструментария для эффективного оперирования в современной образовательной среде концептом «мотивационно-целевая деятельность наставника». Осмысление наставничества в образовании с опорой на стратегический документ – «Концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» – позволяет определить понятия и основания деятельности.

Наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе – разносторонняя поддержка наставляемого, помощь в профессиональной ориентации и социальной адаптации, получении общего и профессионального образования, опыта участия в созидательном труде, а также формирование у наставляемого традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Подходы и аспекты. Индивидуальный подход, в том числе учет особенностей личности, потребностей и обстоятельств жизни каждого наставляемого. Системность деятельности институтов гражданского общества (профилактическая направленность, в том числе акцент на предотвращение правонарушений и антисоциального поведения). Профессионализм наставников с учетом необходимых знаний и навыков для работы с наставляемыми, а также позитивный образ и ролевая модель самого наставника, гражданина и патриота России, человека, имеющего опыт, достижения и заслуги и др. [4]

С учетом государственной поддержки и регламентации образования (включая воспитание) для субъектов деятельности заданы методологические и дидактические ориентиры, закреплены в законодательных актах, стандартах и программах. В Концепции духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России рассматривается методологическая основа подходов и программ, направленных на формирование у обучающихся нравственных ориентиров, базирующихся на традиционных духовных и культурных ценностях [3]. Однако принцип образовательной стандартизации, учитывающий аутетентичность общественным традициям, должен соответствовать современной повестке времени. В рамках XXIX Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование. Гуманистические идеи педагогики сотрудничества в постцифровом обществе» обозначен современный этап развития общества как постцифровой. Этот аспект может быть основанием для определения логики построения данной публикации. Тенденции настоящего времени, когда отмечены негативные перемены: демографический кризис [8], изменения в функциях семьи (в репродуктивной и воспитательной), когда воспитание (и социализация) несовершеннолетних переходит от первичного института социализации ребенка – семьи к внешним институтам (Интернет и СМИ и др.), значимость для будущего и возрастания достояния страны (человеческого, культурного, экономического и политического капитала) имеет институт образования (и современные технологии этого субъекта).

Цели. Цель связана с обоснованием позиции автора относительно предположения, что технология наставничества и технологическая компетентность наставника (с соответствующим методическим инструментарием) является важным ресурсом для создания специально сконструированных (контролируемых) условий для / в продуктивной совместной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся) для целедостижения воспитания, обучения (и социализации).

Предметом исследования стал поиск и анализ исторических и современных оснований для определения эффективного инструментария целевой деятельности наставника.

Логика исследования. Ключевым условием, позволившим человеку стать человеком, является язык (и общение). Цифровизация-постцифровизация как прогресс мировой цивилизации сопровождается непрерывным и ускоряющимся ростом сложностей. Для выявления условий преодоления сложностей следует определиться

с понятием, что есть «пост» как стадия развития цифровизации и мышления (и общения) цифрового человека. При употреблении термина «цифровизация» мы воспринимаем ситуацию как истину или ложь, а осмысляя ситуацию с позиции «постцифровизация», мы можем что угодно назначить истиной или ложью. Думается, что «метацифровизация» – высшая стадия развития мышления цифрового человека, когда аппарат мышления позволяет цифровому человеку видеть ситуацию и с точки зрения «цифровизации» и с точки зрения «постцифровизации», учитывая все образы мышления, выбирать супер-мета-позицию / золотую середину. Предполагаю, что в золотой середине достигается наивысшая эффективность во взаимодействии (общении) людей.

Чтобы мыслить в «метацифровизации», необходимо быть гармоничным человеком, осознанным, обладающим метакомпетенциями, во избежание воздействия неконтролируемых триггеров на ситуацию, как на основе паттернов мышления, так и следов когнитивных искажений.

Искусственный интеллект (ИИ) может выполнять многие функции (распознавать лица / предметы и др.) и, соответственно, трансформировать многие отрасли: финансовые технологии, индустрию IT, здоровья, образования, транспорта (беспилотные системы и объекты) и др. При этом сегодня в обществе есть понимание, что возможности ИИ в сравнении с человеческим интеллектом ограничены. Можно представить и другое: если ИИ достаточно хорошо справляется с решением задач, которые выполняют люди, то ИИ сможет составить им конкуренцию и вскоре их заменить. И такая ситуация может быть предотвращена, если она рассматривается в рамках «метацифровизации» – управлять ИИ, контролировать условия использования ИИ должны люди. ИИ, воспроизводящий действия людей (профессионалов, экспертов), автоматически унаследует их ошибки и предубеждения. Для управления подобными рисками следует создавать законодательную базу, разумные регламенты безопасности, специальные методы, для выявления уязвимостей и нужны специалисты.

Кого профессиональное образование готовит сегодня, какие сегодня востребованы вакансии? «Надсмотрщик (смотрящий, наблюдающий и т. п.) за роботами» – подобная профессиональная

позиция обусловлена краткосрочными факторами цифровизации, в будущем эти факторы вторичны, и роботы станут независимыми, но и позиция наблюдателей за роботами тоже не исчезнет (в ближайшем будущем), в силу других причин, не автоматизации, а демографических проблем, вакансии переместятся в социальную работу (уход за престарелыми). Образование в вопросах профессиональной подготовки, в том числе ранней профориентации, должно быть увязано с решением задачи взаимодействия человека и робота, – ведь это профессии будущего. Решение должно рассматриваться не только в плоскости интерфейса, но и психологии роботов, людям метацифровизации предстоит выстраивать отношения с неживыми объектами. Сегодня сфера психологии взаимоотношений человека и робота не исследована.

Дефиниция «педагог эпохи метацифровизация» означает, что наставник в образовании сегодня – это педагог в образовательном будущем. Человек – социальное существо; несмотря на разнообразие дисциплин, время (эпоху), место (Россия или другая страна), важны и неизменны для формирования и развития личности несовершеннолетнего педагог и его методы воспитания / образования. Актуальная и эффективная роль педагога установлена еще классиками и заключается не в сухой передаче информации, а в построении особенных отношений с обучающимися, что не дано ИИ.

Обратимся к «Педагогике сотрудничества» и трудам Л. С. Выготского с идеей социальной обусловленности человеческой психики. Почему сформулированные в начале XX века принципы воспитания актуальны сегодня и будут востребованы в эпоху «постцифровизации»? Психология обладала знанием, а Л. С. Выготский первым озвучил данное психологическое знание и провел его в педагогическую практику, использовал в технологии «развивающего обучения», постулирующей понимание педагогической деятельности как предоставление шанса на рост для каждого ребёнка.

Итак, задача взрослых (по Л. С. Выготскому) – помогать развиваться несовершеннолетним. В современной ситуации для решения задачи важной оказывается среда, культурный контекст среды, именно он ведёт несовершеннолетнего, способствует стать личностью с собственным «я» через постоянный совместный интеллектуа-

льный поиск на основе общения, творчества, диалога, где формируется понимание, что педагог – это человек, который всегда готов поддержать несовершеннолетнего в поиске, помочь при исправлении ошибки и при выборе будущего.

Будучи куратором и преподавателем курса ДППК педагогических работников и специалистов в области воспитания в 2025 и 2026 гг. «Наставничество в системе профилактики девиантного поведения детей и подростков в образовательной организации», имела опыт организации online-наставничества «Мастерская наставничества: здесь и сейчас», где приглашенный на занятие «наставник» Я. А. Золотарева, учитель истории и обществознания, классный руководитель, МОБУ «СОШ Муринский Центр образования № 2», делился инструментарием и обменивался опытом по проведению внеурочной деятельности, были представлены успешные практики – и в разнообразии форматов обучения, и в возможности использования игры, в организации встреч с интересными людьми, – всё, как у Л. С. Выготского, но актуализировано педагогом современным контентом, например, методическая находка – «Постразговор о важном» и др.

Слушатели курса отметили, что в рамках выстроенной педагогом работы у обучающихся создается прецедент для освоения межпредметных понятий и универсальных учебных действий (умение планировать, анализировать, оценивать), т. е. для метапредметных результатов обучения. Обращаясь к собственным социологическим исследованиям, анализу ответов респондентов (слушателей данного курса) на вопросы анкеты в рамках программы данного курса (входная: 54 респондента приняли участие, итоговая диагностика: 64 респондента), выявлено, что 70% ответов респондентов, подтверждают развитость навыков для осуществления социально-педагогического сопровождения обучающихся с применением практики наставничества; 72% ответов респондентов – в пользу наличия необходимых условий в школе для организации индивидуального социально-педагогического сопровождения обучающихся (и с девиантным поведением); при этом 98% респондентов считают, что технологическая компетентность наставника не является основной для успешности в целедостижении деятельности – результат, вызывающий озабоченность. Приведем определение: «технологическая компетентность — это интегративная характеристика личности, отражаю-

щая готовность и способность человека эффективно решать задачи в профессиональной деятельности с использованием технологий. Она включает знания, умения, навыки, а также ценностно-смысловые установки, мотивацию и ответственность за свои действия» [2].

Не только мы создаем технологии, но и технологии конструируют нас. Были и есть люди, которые находили к этому процессу ключи: Л. Выготский, В. Давыдов, А. Леонтьев и современные мастера педагогического искусства. Но, судя по ответам респондентов-педагогов, напрашивается вывод о том, что сегодня педагогам не хватает мотивации для того, чтобы могли технологически измениться сами педагоги. В такой ситуации важно создавать социальную (профессиональную) среду — мотивирующую, интерактивную на основе культуры горизонтальных коммуникаций самих педагогов (на примере дидактического инструмента – интервизии, педагог – педагогу, внешне интегрированный преподаватель, наставник). Коммуникация (общение), технология наставничества важны для получения знаний, навыков и мотивации, необходимых для успешной работы в своей сфере (педагогической). Развитие коммуникации, личностных качеств, жизненных навыков, социальных навыков, человеческих навыков, навыков межличностного общения, коротко – soft skills, важно вне зависимости от статуса, профессии и сферы, и не только для педагогов, но и для обучающихся.

Отметим посыл нашего президента, сформулированный в 2018 году: «Очевидно, что сейчас лидером станет тот, кто будет обладать собственными технологиями, знаниями, компетенциями. Они становятся важнейшим ресурсом развития, обеспечивают суверенитет страны без всякого преувеличения» [9]. И ранее, в 2017 году, важное высказывание: «Сегодняшнее образование становится совершенно другим, как и технологии. Конкурентные преимущества получат те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют soft skills: и креативным, и плановым, и другими видами мышления», — сказал В. В. Путин на встрече с участниками Всемирного фестиваля молодежи и студентов [1]. Направление лидером страны задано. На каком треке мы находимся сегодня? За истекший период в школах произошли значительные изменения, например, «Точки роста» (в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта

«Образование»), где современное оборудование и технологии (цифровые лаборатории, робототехническое оборудование, 3D-принтеры, VR-технологии, квадрокоптеры и др.); проектная и исследовательская деятельность; профориентационная работа и др. Но образование должно идти дальше, и человек за ним должен тоже успевать. Сегодня вопрос социальной активности молодежи решается в практиках гражданственности через предоставление несовершеннолетнему возможности выбора детского общественного объединения (ДОО) с учетом принципов, программ, направленностей объединений из многообразия, представленного в поселке / городе, районе, регионе, стране. «Самонавигация обучающихся в социализации» (самоосознанность, самообразование, саморазвитие, самоопределение, самоорганизация, самооценка, самореализация обучающихся) организуется прежде всего в воспитательном процессе на основе внеурочной деятельности / во взаимодействии школы с ДОО.

Созданное 1 сентября 2022 года Общероссийское общественно-государственное движение РДДМ «Движение первых» (Движение), председателем наблюдательного совета которого является В. В. Путин, является мобилизующей и воспитательной силой, практикующей единые подходы в воспитании и образовании в рамках федеральных проектов и региональных мероприятий с участием учредителей Движения (Юнармии, «Большой перемены», Ассоциации волонтерских центров и др.), в разных по направленности и формам деятельности структур, объединенных Движением. Несовершеннолетние в Движении учатся выстраивать коммуникацию с людьми разных поколений, проявляя навыки (self skills, soft skills). Вариативно-программный подход, реализуемый в программах Движения, проект по наставничеству «Значимый взрослый» предоставляют обучающимся в условиях школы возможности погружения в различные сферы деятельности, а педагогам и наставникам – возможности отбора содержания, приемов и форматов организации деятельности, создания контролируемых условий для самовозрастания личности несовершеннолетних в ценностно-ориентированных коммуникациях. Ценностно-ориентированная система жизнеспособна, когда она действенна и мотивированно проявляется в нюансах повседневной жизни (в общении, коммуникациях), в отношениях (уважительных и доверительных) и в деятельности (совместной и интересной) наставников, педагогов и обучающихся [7].

Выводы. Продуктивность в мотивационно-целевой деятельности наставника в образовании – это возникающее свойство, и для него должны быть созданы технологические условия для возможности формирования комплекса навыков soft skills, в котором навыки наставника и навыки наставляемого усиливают друг друга, давая синергетический эффект. Основной корпус суждений и предложений в данной публикации имеют преимущественно тезисный характер.

Список литературы

1. В. В. Путин на встрече с участниками Всемирного фестиваля молодежи и студентов // РИА Новости [Электронный ресурс]. – URL : https://ria.ru/society/20171021/1507309671.html (дата обращения: 05.04.2026).
2. *Каткова А. Л.* Теоретический анализ понятия «технологическая компетентность» / А. Л. Каткова, М. В. Кобякова, И. Е. Шемякина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL : https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN420.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 28.01.2012 №115-р.
4. Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р
5. *Петрова И. В.* Междисциплинарный подход в целедостижении воспитания обучающихся / И. В. Петрова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2025. – № 1. – С. 102–110. – EDN RUBJLU.
6. *Петрова И. В.* Наставничество как формат воспитания личности в образовательной среде во взаимодействии с детско-юношескими объединениями / И. В. Петрова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2023. – № 3. – С. 5–14. – EDN ERFHMA
7. РДДМ «Движение первых». [Электронный ресурс]. – URL : https://будьвдвижении.рф (дата обращения 25.02.2026).
8. Сайт мультимедийного холдина РФ «РосБизнесКонсалтинг». Минздрав заявил о снижении рождаемости до одного из самых низких уровней [Электронный ресурс]. – URL : https://www.rbc.ru/society/30/01/2025/679ba8c39a79474483435b99 (дата обращения: 05.04.2026).
9. ТАСС [Электронный ресурс]. – URL : http://tass.ru/nauka/4940938 (дата обращения 05.04.2026).

V. Культура оценивания в школе: как сделать оценку конструктивной и психологически безопасной

В. В. Кучурин

V. V. Kuchurin

Что, зачем и как мы оцениваем на самом деле? Педагогическая рефлексия о целях и смыслах школьной оценки

What, why, and how do we really assess? A pedagogical reflection on the purposes and meanings of school assessment

Аннотация. *Статья посвящена проблеме осознанности оценочной деятельности педагога в современной школе. Автор рассматривает педагогическую рефлексию как ключевой инструмент перехода от автоматического воспроизведения шаблонов к авторской, осмысленной позиции учителя. Подлинная субъектность педагога раскрывается через способность критически пересматривать устоявшиеся практики оценивания, отвечая на неудобные вопросы об их истинных целях. В работе предложена четырехаспектная модель профессиональной рефлексии: анализ философии (смыслов) оценки, принципов справедливости, валидности инструментов и реальных последствий для ученика. Особый акцент делается на противопоставлении «отметки как инструмента контроля и управления» и безотметочных методов педагогики сотрудничества (самоанализ, самооценка), ориентированных на развитие субъектности ребенка.*

Ключевые слова: *педагогическая рефлексия, субъектность учителя, самооценка, школьное оценивание, педагогика сотрудничества.*

Abstract. *The article is devoted to the issue of teachers' awareness of assessment activities in modern schools. The author examines pedagogical reflection as a key tool for transitioning from the automatic reproduction of templates to a unique, meaningful teacher position. Authentic teacher agency is revealed through the ability to critically examine established assessment practices, answering uncomfortable questions about their true purposes. The paper proposes a four-pronged model of professional reflection: an analysis of the philosophy (meanings) of assessment, principles of fairness, the validity of instruments, and the real consequences for students. Particular emphasis is placed on the contrast between "grading as a tool of control and management" and non-grading methods of collaborative pedagogy (self-analysis, self-assessment), which are aimed at developing the child's agency.*

Keywords: *pedagogical reflection, teacher agency, self-assessment, school assessment, collaborative pedagogy.*

40 лет назад учителя-новаторы призвали перейти от педагогики принуждения к педагогике достоинства, от школы исполнительности к школе творчества. В основе этого призыва лежала субъект-субъектная модель взаимодействия учителя и ученика. В этой модели учитель не просто исполнитель инструкций, а автор собственной профессиональной деятельности, человек, который осознанно выбирает методы, ценности и смыслы своей работы. Без этой субъектности любое сотрудничество превращается в формальность.

Сегодня вопрос о месте и возможностях учителя для проявления своей субъектности в условиях нарастающего влияния доказательной педагогики на основе больших данных, ускоренного вхождения генеративных нейросетей в образование и очередного разворота в сторону структурированной технологизированной педагогики особенно актуален.

При этом одним из самых чувствительных и самых болезненных мест проявления субъектности учителя остаётся система оценивания. Именно здесь, в оценочной практике, наиболее остро проявляется противоречие между гуманистическими идеалами и повседневной реальностью школы. И потому в этой точке напряжения учителю необходима особая профессиональная оптика — педагогическая рефлексия оценочной деятельности.

Это важно, потому что часто учитель действует неосознанно. Исследования показывают, что организационная культура школы,

устоявшиеся традиции, собственный школьный опыт, привычные шаблоны и даже профессиональная среда — всё это формирует у учителей определённые модели и стереотипы оценивания, которые они воспроизводят автоматически, принимая как данность, как «нормальную школьную жизнь» и не задумываясь об их глубинных смыслах и последствиях. И только специальное рефлексивное усилие поможет выйти из этого автоматизма и увидеть собственную практику со стороны и честно спросить себя: а что на самом деле происходит? Кому служит моя система оценивания? Какие ценности она реально транслирует?

Например, сегодня мы уже знаем, что акцент на успеваемости способствует развитию индивидуализма и конкуренции. Но зачем тогда удивляться и тем более возмущаться тому, что наши ученики растут индивидуалистами, если мы сами делаем акцент на успеваемости ученика, а не на его мастерстве?

При этом педагогическая рефлексия в данном случае — это не самокопание, а инструмент профессионального роста. Это переход от неосознанного следования традиции к осознанному авторству своей оценочной деятельности. Именно в этом и проявляется подлинная субъектность учителя: не в отрицании правил, а в способности их осмысленно применять, критически пересматривать и, если нужно, менять ради ребёнка и его развития.

Далее для удобства я буду рассматривать педагогическую рефлексию оценочной деятельности по четырём ключевым аспектам, каждый из которых высвечивает разные грани нашей оценочной деятельности.

Аспект первый: философия — ради чего мы оцениваем?

Всё начинается с вопросов о смысле. Какова цель школы? Какую роль в ней играют учитель и ученик? Авторы манифеста отвечали на этот вопрос предельно ясно: школа — это пространство для совместного, радостного восхождения к знанию, основанного на вере в силы ребёнка, на уважении к его личности и на искреннем диалоге.

Тогда учитель может задать следующие вопросы: как мои педагогические стратегии, и прежде всего оценочные, согласуются с этой целью? Если цель — развитие личности, то что в моём оценивании работает на развитие? А что, возможно, работает против?

Полезно задать и ещё один, более провокационный вопрос: что, если используемая система оценивания не служит детям? И что, если в действительности она используется для удобства взрослых — родителей и учителей?

В самом деле, отметка – это часто инструмент контроля и управления: удобно поставить «двойку» — и ребёнок напуган, родитель мобилизован. Удобно вывести средний балл — и отчитаться об успеваемости. Но служит ли это ребёнку? Развивает ли его? Помогает ли ему учиться? Ответы на эти вопросы могут способствовать изменениям в педагогической практике.

Аспект второй: справедливость — кого мы поощряем и кого наказываем?

Эта группа вопросов касается того, как именно ученики зарабатывают отметки или баллы. И здесь важно увидеть неочевидное.

Ставлю ли я отметки за неакадемические задания? За прилежание, за аккуратность, за то, что ребёнок забыл тетрадь с домашним заданием? Если да, то почему? Часто это объясняется воспитательными соображениями. Но что на самом деле транслирует такая практика? Не происходит ли здесь смешения понятий: учебный результат и социальное поведение оказываются в одной оценочной плоскости. Ребёнок начинает думать, что послушание важнее понимания, а аккуратность важнее мысли.

Не менее важный вопрос: какие ученики легко получают хорошие отметки или больше баллов? А у каких учеников это не получается? И главное: что это говорит им о приоритетах учителя?

Если легко получают отметки те, кто быстро схватывает, аккуратно оформляет, не задаёт лишних вопросов, — учитель невольно транслирует ценность конформизма, а не самостоятельности. Если в выигрыше оказываются дети с хорошей памятью, а думающие, но медлительные или сомневающиеся остаются на обочине, — на что в этом случае работает система оценивания: на развитие или селекцию?

Еще рефлексивный вопрос: что я думаю о том, почему одни дети добиваются успеха, а другие терпят неудачу? Какие предположения лежат в основе объяснений? Если полагать, что неудачи связаны с ленью, неспособностью или нежеланием, — это одна педагогическая стратегия. Если допускать, что причины могут быть в мето-

дах, в организации процесса, в недостаточной поддержке, — это совсем другая стратегия. И она гораздо ближе к педагогике сотрудничества, которая учит нас видеть в каждом ребёнке потенциал и искать пути его раскрытия.

Аспект третий: инструменты — что и как оцениваем?

Третий блок вопросов касается объекта и инструментов оценивания, т.е. что оцениваю и какие инструменты для этого использую? Предметные знания и умения, эмоциональный интеллект, функциональную грамотность? Использую только контрольные работы и тесты? Или применяю и другие формы и инструменты: наблюдение, портфолио, самооценку, взаимооценку? Почему именно так?

Ещё важнее спросить себя: для чего и кому эти инструменты подходят и благоприятствуют? Кого они оставляют в стороне? Тесты с выбором ответа удобны для проверки фактов, но они не видят мышления. Письменные работы благоприятствуют тем, кто хорошо владеет письменной речью, но могут быть несправедливы к тем, кто лучше выражает мысли устно. Устный опрос на публику выгоден смелым и быстрым, но оставляет в тени тревожных и рефлексивных, которым нужно время, чтобы собраться с мыслями.

Еще вопрос: на основании чего я могу быть уверен(а), что данные, которые собираю в ходе оценивания, точны и надёжны? Не является ли моё оценивание слишком субъективным? Не влияет ли на него моё общее отношение к ребёнку, его поведение, его внешность, его пол и национальность, его фамилия? Психологи знают, что существует эффект ореола, и учитель не застрахован от него, если не рефлексирует свою практику.

Аспект четвёртый: рефлексия последствий — что в итоге?

И наконец, вопросы о результатах. Какие преимущества и недостатки имеет используемая мной система оценивания? Что она даёт моим ученикам? А что, возможно, у них отнимает?

Отметка может мотивировать, но она же может и демотивировать. Может ориентировать, но может и дезориентировать. Может давать обратную связь, т.е. информацию об учебной деятельности ученика, а может её блокировать. Всё зависит от того, как мы её используем и какое место она занимает в системе наших отношений с детьми.

Вспомним, что в педагогике сотрудничества особое внимание уделялось не выставлению отметок, а самоанализу и самооценке.

Ученик, способный оценить себя, знающий свои особенности как ученика, умеющий планировать свою учебную деятельность и выбирать подходящие учебные стратегии для решения задачи, умеющий мониторить или отслеживать учебный прогресс и способный менять в процессе и по итогу учебные стратегии — это и есть ученик, который становится субъектом, а не объектом обучения. И, следовательно, задача — не столько выставить отметку, сколько научить ребёнка видеть собственный рост, собственные трудности и собственные возможности.

В завершение подчеркнем главное. Перечисленные вопросы не имеют готовых ответов. И это нормально. Педагогическая рефлексия — это не одномоментный акт, а постоянный процесс. Важно не столько найти окончательные ответы, сколько удерживать эти вопросы в сознании, возвращаться к ним, проверять себя.

Н. Н. Жуковицкая

N. N. Zhukovitskaya

Культура оценивания в школе с позиции педагогики сотрудничества: современный контекст прочтения

The culture of assessment in schools from the perspective of pedagogy of cooperation: the modern context of reading

Аннотация. *В статье раскрывается сущность оценочной деятельности в контексте реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов и программ, осуществляемой с позиции комплексного подхода. Реализация этого подхода, исходя из принципов педагогики сотрудничества, может быть рассмотрена как продуктивное взаимодействие педагога и обучающегося в условиях педагогики поддержки, рассматриваемой в статусе третьего пространства образования. При этом роль руководителя в современных условиях реализации контрольно-*

оценочных процедур должна быть направлена на создание внутренней системы оценки качества согласно обновленным ФГОС и ФООП, позволяющей не только фиксировать результаты, но и анализировать динамику их изменения в соответствии с прогрессом / регрессом каждого обучающегося. Основным инструментом отслеживания динамики продвижения обучающихся является использование моделей критериального и формирующего оценивания, что позволяет выстроить систему управленческих решений, способствующих улучшению результативности подготовки обучающихся на основе создания комфортных условий для осуществления образовательного процесса.

Ключевые слова: *оценивание, оценка, отметка, комплексный подход к оценке, внутреннее и внешнее оценивание, формирующее и критериальное оценивание, внутренняя.*

Abstract*. The article reveals the essence of assessment activities in the context of the implementation of modern federal state educational standards (hereinafter referred to as FGOS) and programs (hereinafter referred to as FOOPS), carried out from the perspective of an integrated approach. The implementation of this approach, based on the principles of pedagogy of cooperation, can be considered as a productive interaction between the teacher and the student in the context of pedagogy of support, considered in the status of the third educational space. At the same time, the role of the supervisor in modern conditions of implementation of control and evaluation procedures should be aimed at creating an internal quality assessment system in accordance with the updated Federal State Educational Standards and FOOPS, which allows not only to record the results, but also to analyze the dynamics of their changes in accordance with the progress / regression of each student. The main tool for tracking the dynamics of student progress is the use of criteria-based and formative assessment models, which allows us to build a system of management decisions that help improve the effectiveness of student training by creating comfortable conditions for the educational process.*

Keywords: *assessment, assessment, marking, integrated approach to assessment, internal and external assessment, formative and criteria-based assessment, internal education quality assessment system (EQA), support, management decision.*

Введение. Ценность педагогики сотрудничества как педагогического феномена заключается в актуализации гуманистических идеалов и гражданских ценностей в построении образовательной

среды, в осуществлении воспитания и обучения учащихся в целях их личностного и профессионального развития. Переосмысление ценностей, заложенных в манифесте «Педагогика сотрудничества» – залог определения точки опоры для становления новой модели образования обучающихся в цифровом мире.

Одной из составляющих международной конференции стал круглый стол на тему «Культура оценивания в школе: как сделать оценку конструктивной и психологически безопасной». Ключевой идеей обсуждения данной темы стало рассмотрение оценочной деятельности в контексте реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) и программ (далее – ФООП), осуществляемой с позиции комплексного подхода. Логика обсуждения последовательно включала рассмотрение ряда содержательных составляющих, в их числе:

– культура оценивания с позиции педагогики сотрудничества;

– оценка в контексте требований обновленных ФГОС и ФООП: комплексный подход;

– развивающий и воспитывающий потенциал школьной оценки: как обеспечить реализацию идеи «тройственного вектора» развития образования – «преподавание – учение – оценивание», в логике которого оценка встраивается в педагогическое взаимодействие с обучающимися, а не остается только его финальной проверочной процедурой (Г.П. Савиных);

– формирующее / критериальное оценивание как способ подготовки и реализации «договора» о сотрудничестве педагога и ребенка в реализации индивидуальной образовательной стратегии / маршрута / траектории;

– индивидуальная образовательная стратегия обучающегося: возможности реализации на основе идей педагогики поддержки как третьего пространства образования.

Содержание и методы исследования. Рассмотрение современных проблем оценивания с точки зрения педагогики сотрудничества предполагает выявить основные характеристики данного процесса, их ориентированность на установление динамики движения обучающихся в образовательном процессе с учетом их способностей, возможностей, мотивации.

В настольной книге директора школы в федеральном проекте «Школа Минпросвещения России» система оценки образовательных результатов, как суммирующая современных научных изысканий к ее пониманию и особенностям осуществления, рассматривается в качестве важнейшей составляющей образовательного процесса. Процесс оценивания выстраивается как установление соответствия индивидуальных достижений обучающихся планируемым результатам, в итоге формируется оценка — суждение о ценности, уровне, значении выявленного результата, что отражается в балльной отметке.

Ориентированная на образовательные результаты система оценивания призвана обеспечить эффективную обратную связь, предполагающую вовлечённость в оценочную деятельность самих обучающихся.

Среди функций оценивания рассматривают информационную, образовательную, воспитательную, мотивационно-стимулирующую, ориентирующую и др. Точность, объективность и полнота оценки обеспечивают выявление успешности движения обучающихся к намеченным целям, а также служат основанием корректировки педагогических и управленческих решений.

На эти особенности процесса оценивания обращали внимание и авторы педагогики сотрудничества. Нужно отметить, что среди обозначенных принципов педагогики сотрудничества оценка занимала скромное место. В Манифесте педагогики сотрудничества среди 17 ведущих ее компонентов напрямую с оценкой были связаны две позиции: «оценка работ» и «идея самоанализа». Однако все остальные составляющие педагогики сотрудничества так или иначе обращались к идее обратной связи, успешности продвижения учащихся в изучении материала, стимулирования их достижений и фиксации результатов в различной форме, правда, не всегда в форме балльной отметки.

В педагогике сотрудничества особое внимание уделялось способам обеспечения результата: методам, формам, технологиям, особенностям создания доверительной среды общения и отношений между всеми участниками образовательного процесса. И это не случайно, ибо Симон Соловейчик, определяя суть педагогики сотрудничества в предисловии к Манифесту «Педагогика сотрудничества» (октябрь

1986 г.), отмечал, что ее общую идею можно рассматривать как «эти два движения – движение мысли и движение навстречу детям, нет, даже три, еще и движение детей навстречу учителю – все это можно назвать педагогикой сотрудничества» [15].

Возвращаясь к оцениванию – «оценка работ», отметим, что ставка делалась на системность работы, сверхмногократное повторение с включением трех видов памяти – зрительной, слуховой и моторной, что в итоге позволяет ребенку развиваться, не числиться в отстающих и, в этом случае, учителю «можно ставить отметки, можно и не ставить» [там же].

Еще один важный принцип работы: «…учителю мало знать свой предмет, он должен знать детское незнание и уважать его – понимать его подлинную причину и устранять ее, не пытаясь прибегать к силовым приемам» [там же].

«Идея самоанализа» нацеливала на понимание важности оценки работы ученика не только учителем, но и сверстниками – «всем коллективом». Обращалось особенное внимание на самооценку учебной деятельности: «Между тем лишь того можно назвать самостоятельным, независимым человеком, кто может сам вынести точную оценку своей работе, не завышенную и не заниженную, кто научен и приучен анализировать свою деятельность» [там же].

Принцип личностного подхода в педагогике сотрудничества объединяет все составляющие в выстраивании успешной работы с учащимися. Суть его в выработке таких приемов, «при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что каждый на каждом уроке получает оценку своего труда; и в том, что каждый выбирает задачи по своему вкусу; и в том, что внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку; наконец, в том, что каждый на самом деле, а не на словах и не в призывах уважаем, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе и в своей школе» [там же].

Проблемы оценивания в современной образовательной ситуации сопряжены с решением проблем обеспечения качества образования, получения результатов подготовки обучающихся, соответствующих требованиям обновленных федеральных стандартов.

Обращение к проблематике использования эффективных механизмов оценивания ориентировано на необходимость решения проблем школьной успешности / неуспешности. Под школьной неуспешностью принято понимать систематическую академическую неуспеваемость обучающегося, отставание в изучении предметов по сравнению с одноклассниками, что впоследствии приводит к негативным проявлениям в отношении к учебному процессу: нежеланию учиться, нарушениям дисциплины, избеганию посещения уроков и пр. [6].

В последние годы в России ведутся исследования, направленные на изучение подходов к выявлению неуспешных школ, организации работы по предупреждению и помощи образовательным организациям, находящихся в зоне риска.

Федеральный институт оценки качества образования (далее – ФИОКО) в 2020 году разработал методические рекомендации, где был обоснован подход к выявлению неуспешных школ. В данных рекомендациях выделяются три различных уровня проявления проблемы учебной неуспешности:

– наличие некоторой группы неуспевающих (практически в любой школе);

– наличие существенных факторов риска снижения в школе образовательных результатов (ресурсные дефициты, особенности контингента обучающихся, социально-экономический контекст и т.п.);

– наличие в школе значительной части обучающихся, уже демонстрирующих признаки учебной неуспешности, проявляющиеся в фактической неуспеваемости (школы с низкими образовательными результатами) [9].

Особый феномен – академическая резильентность. Он заключается в том, что школы или учащиеся, вопреки своему низкому социально-экономическому положению, добиваются высоких академических результатов. В России данное направление исследований разворачивается в работах Центра общего и дополнительного образования Института образования НИУ ВШЭ [5] через выявление школьных практик (управленческих и педагогических) как факторов резильентности.

По мнению ученых, в числе практик, влияющих на достижение положительных результатов, выделяются:

1) педагогические, включающие методы организации работы обучающихся на уроках и самостоятельно, технологии преподавания и оценивания результатов обучающихся;

2) управленческие, в том числе связанные с взаимодействием школы, ее администрации и педагогов с родителями и семьями обучающихся, с внешними сообществами и партнерами образовательной организации (социальный капитал школы), а также построение и функционирование внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО).

Актуальность данных практик, влияющих на качество работы школ, была неоднократно подтверждена результатами проведения серии региональных мониторингов по проблематике работы школ с низкими образовательными результатами [7, 8].

Адресные меры поддержки данных школ основывались на понимании того факта, что низкие результаты подготовки обучающихся могут показать как школы с социально неблагополучным контингентом обучающихся и ограниченными ресурсами, так и социально благополучные и обеспеченные ресурсами школы.

В этой связи в регионе осуществлялась целенаправленная работа по проектированию и реализации школьных и муниципальных программ по переводу школ в эффективный режим работы, а также проводилась работа по анализу динамики изменений под влиянием созданных условий.

Перевод школ в эффективный режим развития основывался на том утверждении, что на результат подготовки обучающихся, безусловно, влияет контекст развития школ, однако она (школа) способна изменить ситуацию, если грамотно сможет использовать свои внутренние ресурсы (движение «эффективная школа») в противовес мнению, что определителем успехов учащихся является семья, где отрицается положительное влияние школы на успешность учащихся [16].

Для планирования направлений деятельности и мероприятий школьных и муниципальных программ учитывались основные положения, характеризующие эффективную школу:

- ✓ учение находится в центре школьной деятельности;

✓ весь школьный коллектив функционирует как единое целое;

✓ школьная культура (ценности, убеждения и поведение всех, вовлечённых в жизнь школы) является позитивной: учение ценится ради учения, к людям относятся с доверием и уважением.

Следуя этим составляющим, программы улучшения образовательных результатов учащихся школ области содержали изменения в трех приоритетных областях:

– учении (учебная мотивация, стратегия учебных действий на учебных занятиях и при подготовке домашних заданий…);

– преподавании (реализация образовательной программы, стратегии преподавания, современные технологии, управление на уроке (система взаимодействий и взаимоотношений…);

– образовательной среде школы (образовательные программы, цели обучения и система оценивания, обеспечивающая обратную связь, вовлеченность родителей и сообществ, безопасная и упорядоченная среда, коллегиальность и профессионализм в управлении).

Общие рекомендации к проектированию программ поддержки школ с низкими результатами дополнялись направлениями работы, актуальными для каждой конкретной школы, исходя из данных мониторинговых исследований и проблемного анализа деятельности школы. В качестве основных педагогических факторов, согласно анализу, как научных теорий, так и результатов мониторинговых исследований, раскрывающих характеристики успешных / неуспешных школ, назывались:

1) учебный материал, который является недостаточным для достижения основных целей;

2) недостаточное для учеников время для достижения минимальных целей учебной программы;

3) недостаточное понимание уровня успеваемости учащихся;

4) недостаточные меры поддержки учащихся, испытывающих трудности;

5) длительная дисфункциональная школьная организация.

Для муниципальных программ поддержки школ, учитывая выше названные направления изменений на школьном уровне, в качестве основного условия рассматривалась возможность обучения руководителей проектированию программ перехода в эффективный режим

работы – созданию документа, который предполагает поэтапный переход школы в качественно новое состояние, где главной целью является улучшение образовательных результатов учащихся, а также осуществление мониторинга реализации данных программ.

Понимание механизмов перевода школ с низкими результатами обучения в эффективный режим работы отражалось в структуре и содержании программы перевода школ в эффективный режим развития. В данных программах в числе приоритетов назывались не только направления и меры, реализуемые внутри образовательной организации, но и в условиях сетевого взаимодействия и социального партнерства.

Особое место в перечне эффективных управленческих практик, позволяющих выйти на достижение требуемых результатов подготовки обучающихся, занимает практика привлечения социального капитала, рассматриваемого как ожидаемые социальные или экономические выгоды, полученные в результате взаимодействия и сотрудничества организаций, групп или индивидов. Социальный капитал во многом определяет качественные и количественные показатели ресурсов школы, которые могут быть задействованы при реализации стратегии развития школы и достижении поставленных образовательных целей, ориентированных на высокие образовательные результаты. Потенциал и возможности школы будут тем выше, чем больше и эффективнее она выстраивает взаимодействия с различными организациями и индивидами.

Проверка состоятельности «социального капитала» в целях поддержки школ с низкими результатами подготовки обучающихся была осуществлена в рамках реализации региональной инновационной программы «Сетевое наставничество во взаимодействии школ с высокими и низкими результатами подготовки обучающихся» [3].

Главный вывод, полученный в ходе исследования: работа с разными группами школ на уровне региональной и муниципальной образовательных систем не должна идти по пути их селекции на основе критерия «результативность работы» с использованием механизмов управленческого давления, что может внести определенный диссонанс в отношения между школами, педагогами, обучающимися, их родителями. Эта работа должна объединять общие усилия школ на

организацию совместной деятельности по решению проблемы обеспечения качества образования в целом и, в частности, подготовки обучающихся.

Воплощение идей помощи, поддержки, наставничества, созвучных идеям педагогики сотрудничества, способно изменить ситуацию в образовательных системах, о чем, в том числе, свидетельствуют результаты региональных мониторинговых исследований по проблематике эффективности сетевого взаимодействия образовательных организаций с разным уровнем подготовки их обучающихся [4, 17].

Эффективность управленческой деятельности на разных уровнях образовательных систем рассматривается с учетом трех основных составляющих модели оценки качества:

• академические результаты обучающихся как индикаторы качества;

• контекстные факторы, влияющие на качество образования: характеристики территории и контингента, школьные ресурсы (кадровые и материальные);

• образовательные практики – управленческие и педагогические – значимые факторы достижения желаемых образовательных результатов.

Данные факторы раскрываются в требованиях обновленных ФГОС и ФООП на всех уровнях общего образования. Внимание к оценивающей деятельности как управленца и педагога, так и обучающегося отражено в комплексном подходе к оценке новых образовательных результатов. Он ориентирует образовательную деятельность на личностное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения учебных предметов, учебных курсов, учебных модулей, программ внеурочной деятельности и формирование универсальных учебных действий у обучающихся. Среди основных направлений оценивания названа оценка динамики учебных достижений обучающихся, оценка и учет результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдения, испытаний (тестов), динамических показателей освоения навыков и знаний, в том числе формируемых с использованием цифровых технологий.

В продолжение к требованиям ФГОС и ФООП в приказе Минпросвещения РФ № 704 от 09 октября 2024 года утверждены перечни (кодификаторы) проверяемых требований к метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (используется в федеральных и региональных процедурах оценки качества образования); определены элементы содержания, проверяемые в процедурах ОГЭ и ЕГЭ; дано планирование уроков по предметам [13].

В письме Минпросвещения России от 13.01.2023 № 03-49, направившего в регионы РФ методические рекомендации по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, отмечено, что внедрение обновленных ФГОС и ФООП «актуализировало необходимость введения единых подходов к системе оценивания достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ соответствующего уровня образования» [14].

В числе общих принципов системы оценки достижений обучающихся были названы:

- ориентация оценки на управление качеством образования, значение которого заключается в выходе оценки за рамки контроля знаний, обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом, вовлеченности в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих обучающихся;
- внутреннее и внешнее оценивание, сочетающее как процедуры предварительного / стартового, текущего, промежуточного, так и итогового оценивания, включающего и процедуры внешней оценки: ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, федеральные сопоставительные исследования качества (функциональная грамотность, состояние воспитания);
- критериальное оценивание, позволяющее осуществить процесс сравнения образовательных достижений обучающихся с заранее определенными и известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, отражающими предметные и метапредметные умения обучающихся.

На уровне управления образовательным процессом серьезное внимание уделяется формированию и реализации модели ВСОКО, ее развивающему и воспитательному потенциалу.

В автореферате своей докторской диссертации Г. П. Савиных обращает внимание на «функциональное сближение административного контроля качества образования и педагогической оценки», что «выступает следствием новизны понимания содержания образования. Оценка становится компонентом содержания и элементом педагогических технологий, а не только контрольно-инспекционной надстройкой образовательного процесса». Осуществляется «…идея «тройственного вектора» развития образования – «преподавание – учение – оценивание», в логике которого оценка встраивается в педагогическое взаимодействие с обучающимися, а не остается только его финальной проверочной процедурой» [18].

Реализация данной идеи актуализирует технологию формирующего оценивания, рассматриваемую как оценивание, при котором педагог сравнивает результаты ученика с его предыдущими результатами и дает обратную связь по итогам обучения. В отличие от суммирующего формирующее оценивание обеспечивает индивидуальный, а не усредненный подход к ученикам. Суммирующее оценивание дает основание для выставления отметок, в то время как формирующее обеспечивает личный прогресс ребенка в обучении и его мотивацию к дальнейшему развитию.

Как видим, идея встраивания процесса оценивания в структуру образовательного процесса коррелирует с основными подходами в оценке, раскрываемыми в педагогике сотрудничества. Именно на такой характер оценивающей деятельности в свое время обращали внимание и реализовывали на практике педагоги-новаторы, авторы и последователи идей педагогики сотрудничества.

Управление качеством образования на уровне образовательной организации должно предусматривать использование данной технологии в условиях реализации внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). С точки зрения Г. П. Савиных, «интеграция оценки в содержание образования возможна за счет системной проработки внутренних требований к организации урока, установления внутренних регламентов оценочных процедур, принятия порядка формирования и анализа данных по итогам процедур и про-

чим атрибутам функционирования ВСОКО. Все это создается в рамках построения ВСОКО и выражается в наполнении функционального инварианта ВСОКО» [18].

Сегодня построение и реализации модели ВСОКО предполагает как оценку качества образовательных результатов через процедуры внутренней и внешней оценки, так и оценку качества организации и осуществления образовательной деятельности за счет изучения и анализа процесса реализации учебных планов и рабочих программ (соответствие требованиям ФГОС); качества учебных занятий и индивидуальной работы с обучающимися; качества воспитательной работы; удовлетворенности субъектов образовательного процесса образовательными услугами и образовательными результатами. Еще одним слагаемым ВСОКО является оценка качества условий, обеспечивающих образовательную деятельность в составе анализа всех видов ресурсного обеспечения: материально-технических, программно-методических, финансово-экономических, кадровых, информационных, нормативно-правовых.

Взвешенный подход к построению системы ВСОКО позволяет увидеть и объяснить наличие возможных проблем в обучении и воспитании обучающихся, скорректировать управленческие действия, в том числе организовать и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, требующих поддержки в процессе реализации образовательных маршрутов.

Для осуществления грамотного сопровождения обучающихся в условиях образовательного процесса важно осмысление нового феномена – «педагогики поддержки», рассматриваемой как «третье пространство образования». В предисловии к книге «Педагогика поддержки: третье пространство образования» Александр Асмолов писал: «Вдумайтесь в конструкт «педагогика поддержки». В нем исходно закодированы программы не только педагогики сотрудничества с детьми, но и педагогики уважительного отношения к уникальности каждого ребенка. В таком симбиозе и возникает педагогика достоинства: именно практики поддержки индивидуальности личности составляют суть педагогики достоинства и являются ценностным стержнем в становлении свободного человека» [10].

Выводы. В качестве резюме: идеи педагогики сотрудничества получают развитие в деятельности педагогов-новаторов нового

времени, обращенных к идеям набирающей силы «педагогики поддержки». Завтрашний день школы – за новым типом педагога, не только прекрасно знающим свой предмет, владеющим современными технологиями, в том числе и цифровыми, но и тонко чувствующим и понимающим своих учащихся, способным своевременно их поддержать и помочь в процессе освоения новых знаний, формирования сложных компетенций.

Завтрашний день школы должен быть связан и с изменением организационной структуры и логики принятия управленческих решений – включением в вертикаль управления и горизонтальных – матричных организационных структур, позволяющих эффективно организовывать командную работу за счет использования гибких управленческих технологий.

Список литературы

1. *Жуковицкая Н. Н.* Региональные инструменты управления качеством образования: система оценки качества подготовки обучающихся / Н. Н. Жуковицкая, С.В. Петухов / под общ. ред. С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2019. – 37 с.

2. *Жуковицкая Н. Н.* Региональные инструменты оценки качества образования: мониторинги и социологические исследования // Система оценки качества образования в Ленинградской области / Н. Н. Жуковицкая [и др.]; под науч. ред. С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2020. – С. 46–116.

3. *Жуковицкая Н. Н.* Сетевое наставничество школ с высокими и низкими результатами подготовки обучающихся: организационные механизмы / Н. Н. Жуковицкая // Человек и образование. – 2022. – № 3. – С. 53–63.

4. *Жуковицкая Н. Н.* Сетевое наставничество школ с высокими и низкими результатами подготовки обучающихся: мониторинг эффективности / Н. Н. Жуковицкая // Образование: Ресурсы развития. – 2023. – № 3 – С. 46–57.

5. *Звягинцев Р. С.* Резильентные школы в России: методы определения и практики работы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. наук: 13.00.01/ Р. С. Звягинцев. – 2022. – 152 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://www.dissercat.com/content/rezilentnye-shkoly-v-rossii-metody-opredeleniya-i-praktiki-raboty (дата обращения: 9.06.2026)

6. *Исаев Е. И.* Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, А. М. Михайлова // Современная зарубежная психология. – 2019. – № 8 (1).

– С. 7–16 [Электронный ресурс]. – URL : https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080101 (дата обращения: 8.06.2026)

7. Качество образования: результаты региональных мониторинговых исследований: учеб.-метод. пособие / Н. Н Жуковицкая [и др.] / под науч. ред. С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2019. – 233 с.

8. Качество образования: результаты региональных мониторинговых исследований: учеб.-метод. пособие / Н. Н Жуковицкая [и др.] / под науч. ред. С. В. Тарасова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2020. – 450 с.

9. Методические рекомендации по подготовке к проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации. ФИОКО, Москва, 2020. – 170 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://fioco.ru/Media/Default/Методики/Методические%20рекомендации%20по%20проведению%20оценки%20механизмов%20управления%202020_.pdf (дата обращения: 10.06.2026)

10. *Михайлова Н. Н.* Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Кн. 1. Приближение к теме. Четыре тактики/ Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Н.В. Кислицина; под.ред. А.С. Русакова. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2023. – 208 с.

11. *Михайлова Н. Н.* Педагогика поддержки: третье пространство образования: в 2 кн. Кн. 2. Ключевые слова. Опыты и модели / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Н. В. Кислицина; под. ред. А. С. Русакова. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2023. – 340 с.

12. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 467 от 18.06.2025 [Электронный ресурс]. – URL : http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507170012?index=58 (дата обращения: 9.06.2026)

13. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования : Приказ Минпросвещения РФ № 704 от 09 октября 2024 года [Электронный ресурс]. – URL : http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502120007?index=1 (дата обращения: 9.06.2026)

14. О направлении методических рекомендаций» (вместе с методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования) : Письмо Минпросвещения России от 13.01.2023 № 03-49 [Электронный ресурс]. – URL : https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-13012023-n-03-49/prilozhenie/1/1.3/ (дата обращения 9.06.2026)

15. Педагогика сотрудничества. Манифест. – Москва : Первое сентября, 2016. – 22 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://искусствожить.su/docs/cooperation_pedagogy.pdf (дата обращения: 10.06.2026)
16. Перевод школы в эффективный режим работы. Улучшение образовательных результатов : сб. информ.-метод. материалов для директоров школ и школьных команд / сост. М. А. Пинская. – Москва : НИУ «ВШЭ», 2016 [Электронный ресурс]. – URL : www eduportal44.ru (дата обращения: 10.06.2026)
17. Реализация муниципальной программы сетевого взаимодействия, направленной на оказание помощи школам с низкими результатами обучения и / или школам, функционирующим в неблагоприятных социальных условиях: сб. успешных практик / под общ. ред. Н. Н. Жуковицкой. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2022. – 153 с.
18. *Савиных Г. П.* Построение и обеспечение функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2023. – 46 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011963577/?ysclid=mq7uzuqckk318219435 (дата обращения: 10.06.2026)

Ю. В. Абросимова

J. V. Abrosimova

От контроля к сотрудничеству: формирующее оценивание как инструмент развития учебной самостоятельности младших школьников на уроках английского языка

From control to cooperation: formative assessment as a tool for developing educational autonomy of younger schoolchildren at english lessons

Аннотация. *Статья посвящена преодолению противоречия между контролем учителя и формированием самооценки младших школьников. В контексте педагогики сотрудничества анализируется потенциал формирующего оценивания. На примере уроков английского*

языка рассматриваются инструменты (рубрики, карты самооценивания, взаимооценка), трансформирующие внешний контроль во внутреннюю мотивацию к учению.

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, формирующее оценивание, учение без принуждения, младшие школьники, английский язык, самооценка, регулятивные УУД, постцифровое общество.*

Abstract. *The article addresses the contradiction between teacher's control and the formation of self-assessment in primary schoolchildren. In the context of cooperation pedagogy, the potential of formative assessment is analyzed. Using English lessons as an example, tools (rubrics, self-assessment cards, peer assessment) are considered that transform external control into internal motivation for learning.*

Keywords: *pedagogy of cooperation, formative assessment, learning without coercion, younger schoolchildren, English language, self-assessment, regulatory educational actions, post-digital society.*

Постановка проблемы. Спустя почти сорок лет после публикации манифеста «Педагогика сотрудничества» его ключевой тезис — «учение без принуждения» — обретает новое, более сложное звучание в условиях постцифрового общества. Сегодня, когда внимание ученика рассеяно в бесконечных информационных потоках, а авторитет учителя как единственного источника знаний утрачен, классическая модель контроля, где педагог выступает исключительно «проверяющей инстанцией», перестает работать и часто воспринимается детьми как принуждение. Особенно остро эта проблема стоит на начальном этапе изучения иностранного языка, где высока доля механических упражнений и необходимость регулярного отслеживания результатов.

Анализ требований ФГОС НОО показывает, что перед учителем стоит двойственная задача: с одной стороны, он обязан осуществлять контроль и оценку предметных и метапредметных результатов, с другой — сформировать у ученика регулятивные универсальные учебные действия, включая способность к самоконтролю и самооценке [5]. Возникает ключевое противоречие: как совместить внешнюю оценку и развитие внутренней ответственности? Как превратить контроль из инструмента давления в инструмент сотрудни-

чества, способствующий персонализации обучения и росту внутренней мотивации?

Цели исследования. Цель данной статьи — проанализировать потенциал методов формирующего (критериального) оценивания как практической реализации идей педагогики сотрудничества на уроках английского языка в начальной школе и 5-х классах, а также представить апробированные инструменты, позволяющие сделать ученика полноценным субъектом контрольно-оценочной деятельности.

Основные результаты исследования. Современная дидактика предлагает выход из этого противоречия через смещение акцента с контроля «над» на оценивание «для» — формирующее оценивание (assessment for learning) [4, с. 12]. Этот подход полностью резонирует с идеями учителей-новаторов 80-х годов, утверждавших, что ребенок не должен быть объектом педагогических манипуляций, а должен стать соавтором собственного образования. В постцифровой реальности этот принцип обретает новую силу: когда любой фактический ответ можно найти в сети, ценность приобретает не столько сам результат, сколько способность ученика оценить границы своего знания и выстроить траекторию его пополнения.

В своей практике обучения английскому языку учащихся 2–5 классов (УМК «Английский в фокусе») использую ряд инструментов, позволяющих реализовать принцип «учения без принуждения» через изменение роли ученика в процессе оценивания. Наш опыт показывает, что для успешного овладения младшими школьниками действиями контроля и оценки необходима определенная последовательность перехода от ситуации, где субъектом является учитель, к ситуации совместной и, наконец, индивидуальной субъектности [3, с. 282].

1. Этап совместной выработки критериев. Первым шагом к снятию принуждения является отказ от «тайны» учительской оценки. С первых дней обучения мы совместно с детьми обсуждаем и формулируем критерии успешного выполнения задания. Например, при подготовке к диалогической речи по теме «Знакомство» во 2 классе мы фиксируем на доске: «Мы будем слушать друг друга?», «Мы будем говорить по-английски?», «Мы поздороваемся и попрощаемся?». Эти вопросы превращаются в простые критерии. Участие

в выработке критериев позволяет младшим школьникам лучше осознать основания для проведения самоконтроля [3, с. 286].

2. Внедрение «оценочных рубрик» (rubrics) как инструмента прозрачности. Для учащихся 4-5 классов мы используем адаптированные критериальные таблицы. Принципиальным моментом является то, что рубрика выдается до начала выполнения задания. Это снимает тревожность, так как ученик заранее знает основания оценивания и может сам спрогнозировать свой результат.

В качестве примера приведем рубрику для оценивания монологического высказывания по теме «О себе» в 5 классе. Оценивание проводится по четырем критериям. Первый критерий — решение коммуникативной задачи (Task completion): если ученик рассказал об имени, возрасте и хобби, он получает 2 балла, если освещены только два пункта из трех — 1 балл. Второй критерий — лексика (Vocabulary): использование слов по теме без ошибок оценивается в 2 балла, с ошибками — в 1 балл. Третий критерий — грамматика (Grammar): правильное употребление конструкций I am / I like; 0-1 ошибка соответствует 2 баллам, 2-3 ошибки — 1 баллу. Четвертый критерий — произношение (Pronunciation): если речь понятна, ученик получает 1 балл. Максимальная сумма за высказывание составляет 7 баллов. Важной особенностью рубрики является наличие граф «Моя оценка» и «Оценка учителя», что позволяет ученику выступить в роли первого эксперта и затем сопоставить самооценку с оценкой педагога, формируя навык самоанализа.

Как отмечает Е. А. Жданова в своем исследовании, посвященном формированию регулятивных универсальных учебных действий, важнейшим условием их становления является осознанность учебных действий [2]. Разработанные нами оценочные рубрики как раз и направлены на достижение этой осознанности: они делают критерии успеха прозрачными для ученика, позволяя ему не механически следовать инструкции, а понимать, из каких компонентов складывается качественный результат его учебной работы.

3. Приемы взаимооценки и самоконтроля. В условиях дефицита времени и высокой интенсивности урока английского языка незаменимыми становятся приемы взаимопроверки. Для контроля лексики (словарные диктанты) мы практикуем работу в парах сменного состава с использованием «ключа». Ученик проверяет работу соседа,

но не просто ставит отметку, а проговаривает (или фиксирует) ошибку. Можно использовать прием «Две звезды и одно желание» (Two Stars and a Wish) [6], где «звезды» — это два положительных момента в работе одноклассника, а «желание» — совет по улучшению. Это смещает фокус с поиска недостатков на поиск точек роста и сотрудничество.

Эффективным оказалось использование «Карточек самооценивания» (Checklists / Achievements lists) на целый модуль или неделю [1]. Для 2 класса мы используем карточки с пиктограммами, где ребенок закрашивает кружок, если он уже может, например, поздороваться или назвать цвет. Для 5 класса карточки могут быть более сложными, например: "I can talk about my free time" — "Yes / Not yet / Need help". Такая рефлексия в конце темы помогает ученику увидеть свой собственный прогресс, а не просто получить отметку в журнале.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что внедрение инструментов формирующего (критериального) оценивания на уроках английского языка в начальной школе и 5-х классах является эффективным способом реализации идей педагогики сотрудничества в современных условиях. Описанные приемы позволяют решить ряд ключевых задач:

– снять принуждение: заменить функцию контроля (надзор) функцией развития (поддержка);

– повысить мотивацию: сделать критерии успеха понятными и достижимыми, что особенно важно для младших школьников;

– развить субъектность: последовательно передавать ученику контрольно-оценочные функции — от совместной выработки критериев к взаимооценке, а затем к устойчивой самооценке;

– ответить на вызов постцифрового общества: в ситуации «информационного изобилия» учить ребенка не столько накоплению знаний, сколько рефлексии, умению ставить собственные учебные цели и отвечать за результат своего труда.

Таким образом, вдумчивая организация контрольно-оценочной деятельности на основе принципов сотрудничества становится тем самым мостом, который соединяет великое гуманистическое наследие прошлого с потребностями и реалиями сегодняшних детей.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф.* Оценивание метапредметных достижений младшего школьника: особенности текущего контроля : метод. рекомендации для учителя / Н.Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва: [б. и.], 2024 [Электронный ресурс]. – URL : https://edsoo.ru/2024/12/28/metodicheskie-rekomendaczii-oczenivanie-metapredmetnyh-dostizhenij-mladshego-shkolnika-osobennosti-tekushhego-kontrolya-2024-g/ (дата обращения: 10.02.2026).

2. *Жданова Е. А.* Условия формирования у младших школьников универсального учебного действия планирования в процессе обучения языковым разборам / Е. А. Жданова // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронное научное издание. – 2018. – № 3 (март). – ART 2594 [Электронный ресурс]. – URL : http://www.emissia.org/offline/2018/2594.htm (дата обращения: 15.03.2026).

3. *Кузнецова М. И.* Младший школьник как субъект контрольно-оценочной деятельности / М. И. Кузнецова // Инновационная деятельность в образовании : сб. материалов XVIII Междунар. науч.-практ. конференции (Ярославль, 23 апреля 2024 г.). – Ярославль: [б. и.], 2024. – С. 281–288.

4. *Пинская М. А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. – Москва : Логос, 2010. – 264 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант.ру: информационно-правовой портал [Электронный ресурс] – URL : https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 10.03.2026).

6. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Г.А. Цукерман. – Москва, 1992. – 39 с.

Н. Н. Сонина

N. N. Sonina

Оценка метапредметных результатов при выполнении заданий ОГЭ по английскому языку: проблемы и рекомендации

Assessment of meta-subject results in the english language OGE tasks: challenges and recommendations

Аннотация. *В контексте реализации ФГОС основного общего образования по формированию метапредметных умений рассматривается проблема оценки метапредметных результатов на материале выполнения заданий ОГЭ по английскому языку. В статье проводится анализ влияния сформированности метапредметных умений на полученные предметные результаты. Также даются рекомендации по совершенствованию преподаванию учебного предмета на основе проведенного анализа.*

Ключевые слова: *обучение, метапредметные умения, предметные умения, основной государственный экзамен, типичные ошибки.*

Abstract. *In the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Basic General Education in the formation of meta-subject skills, the article discusses the problem of assessing meta-subject results based on the performance of the Basic State Exam tasks in English. The article analyzes the impact of the formation of meta-subject skills on the obtained subject results. The article also provides recommendations for improving the teaching of the subject based on the analysis.*

Keywords: *education, meta-subject skills, subject skills, basic state exam, typical mistakes.*

Постановка проблемы. ФГОС по иностранным языкам на уровне основного общего образования помимо достижения предметных результатов обучения ставит перед школой задачи достижения

личностных и метапредметных результатов обучения [5]. Предметные результаты четко определены программой и понятны учителю, который осуществляет учебную деятельность по предмету «Английский язык». Умение планировать и строить речевое высказывание, проводить сравнительный анализ лингвистических явлений в родном и изучаемом иностранном языках, работать с информацией, слушать и понимать собеседников, поддерживать диалог, владеть умениями убеждения, построения доказательности своих идей требует от обучающегося сформированности метапредметных умений.

Экзамен ОГЭ по английскому языку предполагает выполнение заданий, которые помимо сформированности предметных языковых навыков и речевых умений требует от участника экзамена умения находить способ решения поставленной учебной задачи, работать с информацией, выявлять ее дефицит и оценивать достоверность, выражать себя и свое мнение в устных и письменных текстах, самостоятельно составлять алгоритм выполнения задания с опорой на вопросы или план высказывания.

Все эти умения требуют постоянного внимания и развития в процессе взаимосвязанной учебной работы со школьниками. Кроме того, учитель при подготовке к занятиям должен анализировать выполняемые учениками упражнения по развитию умений в четырех видах иноязычной речевой деятельности и ставить задачи формирования метапредметных умений для успешного выполнения заданий в рамках государственной итоговой аттестации.

В связи с сокращением количества часов по предмету «Английский язык» в основной школе, быстро меняющимися условиями развития современного общества и требованиями к обеспечению жизненных и профессиональных запросов современного человека встает проблема объективной оценки достижения метапредметных результатов школьников, в частности, в рамках итоговой аттестации за курс основной школы.

Целью исследования является описание результатов выполнения заданий ОГЭ в аспекте достижения метапредметных результатов и разработку методических рекомендаций для различных участников образовательного процесса.

Основные результаты исследования. Опираясь на ФГОС основного общего образования, следует определить понятие «мета-

предметных результатов», достижение которых возможно в результате формирования и развития универсальных учебных действий или УУД. ФГОС ООО ставит перед школой задачу формирования следующих видов универсальных учебных действий: познавательных УУД, коммуникативных УУД, регулятивных УУД [6].

Познавательные универсальные действия, в свою очередь, подразделяются на базовые логические, базовые исследовательские и действия, связанные с работой с информацией [6, с. 38–39].

Коммуникативные учебные действия с точки зрения их универсальности направлены на общение и совместную деятельность обучающихся. Эти действия проявляются в умении строить общение в устной и письменной формах, выражать точку зрения и собственные суждения, вступать в диалогическое общение, умение работать в команде. Следует отметить, что цель обучения английскому языку в школе – формирование коммуникативной компетенции, поэтому метапредметные умения наиболее ярко проявляются через развитие предметных умений в четырех видах речевой деятельности; аудировании, говорении, чтении и письме [6, с. 40].

Группа умений – регулятивные УУД – связаны с самоорганизацией и самоконтролем учащихся. При этом во ФОП ООО большое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, связанного с возможностью выражать, регулировать проявление собственных эмоций, понимать и принимать эмоции и намерения других участников общения [6, с. 41].

Обратимся к перечню проверяемых требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы по английскому языку, изложенных в кодификаторе ОГЭ 2026 г. [3, с. 3–5].

Для анализа полученных метапредметных результатов были использованы данные статистико-аналитического отчета о результатах основного государственного экзамена по образовательным программам основного общего образования в 2025 г. в Нижегородской области. Анализ проводился на основе заданий контрольно-измерительных материалов ОГЭ, на успешность выполнения которых могла повлиять недостаточная сформированность метапредметных умений [2].

Задания КИМ ОГЭ в разделе «Аудирование» связаны с умением обучающихся воспринимать и понимать речь на слух. Задания № 1–11 в этом разделе связаны с занесением запрашиваемой на слух информации в таблицу. Предметные результаты выполнения данного задания достаточно высоки. Следует отметить результаты выполнения задания № 9, направленного на понимание в прослушанном тексте запрашиваемой информации и представлении ее в виде несплошного текста (таблицы). Средний балл выполнения составляет 65,1 и является наименьшим по данному разделу [4, с. 15–16].

Недостаточная сформированность предметных умений воспринимать речь на слух и выделять необходимую информацию в соответствии с учебной задачей может указывать на недостаточную сформированность следующих метапредметных умений:

– *познавательных УУД*. Данный вид УУД связан с наличием *базовых логических действий* и проявляется в умении устанавливать существенный признак запрашиваемой информации, необходимый для правильного выполнения задания (выбрать цифру 1, 2, или 3, соответствующую варианту ответа). Другое умение связано с *умением работать с информацией*. Аудиотекст, с которым работает экзаменуемый, предполагает умение выбирать и анализировать информацию (задания правильного выбора из представленных вариантов ответов). Это умение требует от участника экзамена запоминать на слух и систематизировать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;

– *регулятивных УУД*. Понимание текста на слух и представление запрашиваемой информации в виде несплошного текста потребовало у экзаменуемого самостоятельно составлять алгоритм решения поставленной учебной задачи при слушании текста (*самоорганизация)*. Следует отметить и необходимость сформированности *эмоционального интеллекта*, связанного с умениями управлять собственными эмоциями (не нервничать, не впадать в панику, если что-то не удалось услышать с первого раза и т. п.).

Типичные ошибки при выполнении данных заданий КИМ по аудированию могут быть связаны с неправильным восприятием и пониманием информации на слух, а недостаточная сформированность познавательных и регулятивных УУД повлиять на достижение предметных результатов по разделу «Аудирование».

Задания в разделе «Чтение» направлены на выявление сформированности умений у участников ОГЭ понимать и извлекать информацию из прочитанных текстов в соответствии с учебной задачей. К данному виду заданий КИМ ОГЭ относятся задания № 12–19 [4, с. 16–17]. При этом перед участниками ОГЭ ставится задача понимать как основное содержание прочитанного текста, так и запрашимую в тексте информацию.

Результаты, полученные участниками ОГЭ в Нижегородской области, свидетельствуют о достаточно высоком уровне развития данной группы умений (средний балл от 84 до 96% в зависимости от типа задания). Следует отметить, что семь из восьми заданий раздела являются заданиями повышенного уровня сложности. Достижение высоких предметных результатов возможно только при условии сформированности метапредметных умений. К ним относятся сформированность *базовых логических действий* для установления существенных признаков явлений, опора на факты, а не на их интерпретацию, четкость в понимании учебной задачи. Это сформированность *регулятивных УУД*, так как для выполнения заданий по выявлению верных / неверных утверждений от экзаменуемого требуется устанавливать существенный признак классификации и описания событий текста. И, конечно, умение *работать с информацией*: анализировать факты, находить сходные аргументы, подтверждающие или опровергающие представленные в задании аргументы.

Наибольшие трудности у обучающихся часто вызывают задания правильного выбора утверждения: верно / неверно / в тексте не указано. Правильность их выполнения напрямую зависит от сформированности вышеперечисленных познавательных и регулятивных УУД.

Анализируя задания раздела «Лексика и грамматика», следует отметить, что данная группа заданий направлена на контроль сформированности грамматических навыков употребления нужной морфологической формы слова в коммуникативно значимом контексте или лексико-грамматические навыки образования нужной части речи [4, с. 17]. Именно эти задания вызвали наибольшее количество ошибок у участников экзамена. Средний балл выполнения заданий КИМ составляет от 49,8 до 92,6%.

Типичные ошибки при выполнении данного задания КИМ обусловлены недостаточным знанием лексики, неправильным употреблением нужной грамматической формы в контексте, а также непониманием в ряде случаев самого контекста.

Выявленные ошибки в достижении предметных результатов в области владения лексической и грамматической стороной речи напрямую связаны с недостаточной сформированностью метапредметных умений, а именно:

– *познавательных УУД.* Недостаточная сформированность *базовых логических действий* связана с неумением выявлять и устанавливать существенные признаки языковых явлений. В области умений *работать с информацией* участники ОГЭ в результате выполнения заданий КИМ проявили проблемы в эффективном запоминании и систематизации информации, полученной в учебном процессе;

– *регулятивных УУД*. К этим действиям можно отнести недостаточную сформированность способов самоорганизации и самоконтроля. Экзамен требует от участника концентрации усилий, умений собраться и сосредоточиться на успешном выполнении заданий без лишних эмоций. Иногда участникам ОГЭ не хватало умений самостоятельно выбирать способ нахождения правильного ответа с учетом собственных возможностей. Именно действия самоконтроля позволяют учитывать контекст и предвидеть трудности при решении поставленной задачи. Недостаточная сформированность этой группы метапредметных умений при выполнении задания могла привести к ошибкам, выявленным в процессе проверки достигнутых результатов.

Следует отметить, что ошибки в правильном употреблении лексических единиц и грамматических форм проявляются и при выполнении задания № 35 (электронное письмо личного характера), и заданий устной части. Лексико-грамматическое оформление текста письма, которое оценивается по критерию 3, выявило большее количество ошибок, чем оценивание по другим критериям. Средний балл выполнения задания № 35 по данному критерию составил 60,4%.

Согласно кодификатору ОГЭ достижение предметных результатов при выполнении заданий, направленных на создание письменных и устных высказываний (задание № 35 и задание 3 устной части),

требует от экзаменуемого сформированности следующих метапредметных умений:

– *познавательных УУД*. Данный вид умений проявляется в умении понимать содержание заданий и тех задач, которые предстоит выполнить участникам ОГЭ;

– *коммуникативных УУД,* а именно выражать себя и свою точку зрения в устных и письменных текстах, воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения;

– *регулятивных УУД*, заключающихся во владении способами самоконтроля и самомотивации в условиях выполнения заданий ОГЭ в новых условиях.

Таким образом, мы рассмотрели взаимосвязь достижения предметных результатов обучения английскому языку в тесной связи с формированием метапредметных результатов и влияние их сформированности на результаты государственной итоговой аттестации в 9 классе.

По мнению Е.В. Борзовой, «исследователи доказывают возможность и значимость образования для становления универсальных компетенций» [1, с. 63]. Ученый подчеркивает их реализацию при взаимосвязанном развитии универсальных компетенций (в нашем случае универсальных учебных действий) с учебными компетенциями, в том числе и при обучении английскому языку. Нельзя не согласиться с выводами Е.В. Борзовой, что «язык является средством многих видов деятельности, собственно речевые действия входят в состав не только коммуникативной, но и других ее видов (учебной, познавательной, профессиональной, проектной и т. д.) [1, с. 64].

Оценка овладения школьниками предметным содержанием в рамках выполнения заданий КИМ ОГЭ и сформированность метапредметных умений «имеет широкую сферу функционирования» [1, с. 62]. Метапредметные умения обеспечивают школьнику возможность решать различные учебные задачи. Овладение метапредметными умениями создает основу для способности «к переносу в разные виды деятельности, адекватную применимость на любом предметном содержании в самых разных условиях за счет комбинации универсальных и предметных действий и операций» [там же].

Выявив объективную взаимосвязь формирования предметных и метапредметных результатов, мы провели анализ достигнутых результатов и ошибок, допущенных участниками ОГЭ. Таким образом, была обоснована тесная взаимосвязь предметных результатов с процессом формирования метапредметных умений, которые повлияли на выполнение заданий КИМ ОГЭ.

Решение проблем с подготовкой учащихся к сдаче ОГЭ по английскому языку требует от учителя перестройки его сознания в понимании того, что успешное овладение иностранным языком на современном этапе возможно лишь при комплексном подходе формирования предметных и метапредметных умений. Хуторской А. В. отмечал, что «в отношении метапредметного подхода требуется специально организованная подготовка учителей» [7]. Недостаточно обсуждать процесс формирования метапредметных умений в педагогическом коллективе, необходимо разрабатывать и внедрять в учебный процесс технологию формирования данной группы умений.

Заключение. В рамках совершенствования учебного процесса в основной школе на основе проведенного анализа выполнения заданий КИМ ОГЭ можно сформулировать некоторые рекомендации:

– учителю при планировании уроков обращать внимание на то, какие метапредметные умения формируются в ходе выполнения заданий и как они могут повлиять на правильность решения поставленной учебной задачи;

– на каждом этапе учебной деятельности учителю необходимо анализировать процесс формирования не только предметных навыков и умений, но и универсальных учебных действий у разных групп обучающихся;

– при выполнении заданий включать анализ обучающимися самой учебной задачи с целью выделения алгоритма выполнения, структуры ответа, необходимых элементов построения высказывания и т. п., что существенно повлияет на процесс формирования метапредметных (универсальных) умений;

– учителю после цикла занятий или проведенной диагностической / контрольной работы следует не только анализировать полученные предметные результаты и ошибки обучающихся, но и понимать, какие из допущенных языковых и речевых ошибок являются

следствием недостаточной сформированности универсальных учебных действий;

– администрациям образовательных организаций поручить опытным учителям и методистам проводить анализ выполнения контрольных и проверочных работ для разных категорий обучающихся с точки зрения сформированности метапредметных умений;

– ИРО организовать курсы повышения квалификации, включающие модули по анализу формирования УУД через систему заданий и упражнений УМК.

Список литературы

1. *Борзова Е. В.* Развитие универсальных компетенций на практических занятиях по иностранным языкам в университете / Е. В. Борзова // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 8. – С. 61–70.
2. Демонстрационный вариант КИМ ОГЭ 2026 г. по английскому языку [Электронный ресурс]. – URL: www.fipi.ru (дата обращения: 24.03.2026).
3. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения ОГЭ. [Электронный ресурс]. – URL : www.fipi.ru (дата обращения: 25.03.2026).
4. Спецификация КИМ для проведения в 2026 г. ОГЭ по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – URL : www.fipi.ru (дата обращения: 24.03.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 с изменениями 2014–2022 гг.).
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (для 5–9 классов образовательных организаций) // Институт стратегии развития образования. – Москва. – 2023. – С. 38–41 [Электронный ресурс]. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (дата обращения: 21.03.2026).
7. *Хуторской А. В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) / А. В. Хутоской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL : http://www.eidos.ru/journal/2012/0229=10.htm (дата обращения: 10.03.2026).

VI. Профессиональное сотрудничество учителей: горизонтальные сети вместо иерархий

Л. С. Илюшин, Р. В. Никаноров

L. S. Ilyushin, R. V. Nikanorov

Инновационная культура педагога: обсуждение теоретической рамки через анализ рефлексивных эссе практиков

Innovative culture of the teacher: discussing the theoretical framework through analysis of practitioners' reflective essays

Аннотация. *В статье представлено обсуждение теоретической рамки понятия инновационной культуры педагога (ИКП) путём её сопоставления с рефлексивными эссе педагогов-слушателей программы повышения квалификации. Теоретическая рамка включает пять структурных компонентов ИКП, группы условий её формирования и типичные риски. Материалом для обсуждения послужили эссе восьми педагогов из образовательных организаций Петроградского района Санкт-Петербурга разного типа. Сопоставление теории с высказываниями практиков позволило выявить зоны совпадения, уточнить акценты и зафиксировать неоднородность восприятия педагогической нагрузки как фактора инновационной деятельности, обнаруженную в том числе внутри управленческой группы респондентов.*

Ключевые слова: *инновации в образовании, инновационная культура педагога, педагогическая нагрузка, рефлексивные эссе, качественный анализ.*

Abstract. *The article discusses the theoretical framework of a teacher's innovative culture (TIC) by juxtaposing it with reflective essays written by teachers enrolled in a professional development program. The theoretical framework comprises five structural components of TIC, groups of conditions for its formation, and typical risks. The material for the discussion consists of essays by eight teachers from various types of educational organizations in the Petrogradsky district of Saint Petersburg. Comparing theory with practitioners' statements revealed zones of convergence, refined emphases, and captured the heterogeneity of perceptions of teaching load as a factor in innovative activity—heterogeneity that was found even within the managerial subgroup of respondents.*

Keywords: *innovations in education, teacher's innovative culture, teaching load, reflective essays, qualitative analysis*

Постановка проблемы. Проблема развития инновационной культуры педагога устойчиво находится в фокусе современных образовательных исследований. В отечественной научной литературе операционализировано понятие «инновационная культура педагога» как интегративное качество личности, включающее ценностное отношение к нововведениям, владение способами инновационной деятельности и рефлексивное осмысление её результатов [1, 18]. Эмпирические данные свидетельствуют о разрыве между формальной готовностью педагогов к инновациям и их реальной способностью внедрять актуальные новшества [15], а также о негативном влиянии высокой педагогической нагрузки на инновационное поведение [4, 19]. Существует противоречие между разработанными моделями ИКП и тем, как сами педагоги осмысляют свою инновационную деятельность. Особую ценность для разрешения этого противоречия представляют письменные рефлексивные эссе практиков.

Цель исследования. Цель настоящей статьи — инициировать обсуждение теоретической рамки ИКП путём её сопоставления с рефлексивными эссе педагогов, которые являлись слушателями программы повышения квалификации «Инновационная культура педагога образовательной организации». Исследовательский вопрос, ответ на который даёт статья: какие элементы теоретической рамки ИКП подтверждаются, уточняются или проблематизируются в рефлексивных высказываниях педагогов-практиков?

В своём исследовании мы опираемся на теоретическую рамку, разработанную нами ранее в статье «Проблема формирования инновационной культуры педагога в современных условиях» [9], где на основе системного обзора отечественных исследований выделены структурные компоненты инновационной культуры педагога, группы условий и типичные риски её формирования.

Структурные компоненты ИКП. Проведённый авторами статьи анализ позволил выделить пять взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационный — ориентация на нововведения, готовность к изменениям [1, 14]; когнитивно-методологический — знания в области инноваций, владение методами анализа новшеств [3, 11]; деятельностно-практический — способность к созданию и внедрению инноваций [2, 16]; рефлексивно-адаптивный — умение критически осмысливать инновационные процессы, адаптироваться к изменениям [8, 18]; личностно-творческий — креативность, открытость новому опыту, эмоциональная устойчивость [5, 7]. Предложенная структура согласуется с результатами других исследований, в которых готовность к инновациям рассматривается как многомерный феномен [6, 17].

Условия формирования ИКП. Авторами предложена классификация условий, интегрирующая организационно-управленческие, психолого-педагогические, методические, материально-технические аспекты развития ИКП, а также условия минимизации рисков [9].

Исследования показывают, что навязывание новшеств «сверху» приводит к имитации инновационной деятельности [3, 6, 8]. Исследователями обозначены **типичные риски**: имитация инноваций, перегрузка педагогов, сопротивление изменениям, неопределённость результатов [3, 11, 13].

Материал и методы. Материалом для анализа послужили рефлексивные эссе, написанные восемью слушателями программы повышения квалификации «Инновационная культура педагога образовательной организации» (18 часов), реализованной на базе ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга в 2026 году [10]. Слушателям предлагались открытые вопросы о сущности инновационной культуры, влиянии нагрузки, трудностях и желаемых изменениях.

Выборка включает педагогов из образовательных организаций разного типа: гимназия, общеобразовательная школа, детский сад компенсирующего вида, дошкольное образовательное учреждение,

коррекционная школа. Должности: учителя, воспитатели, музыкальный руководитель, заместители директора, методист. Объём анализируемых текстов — около 40 000 знаков.

Методологические ограничения исследования. Один из авторов является одновременно разработчиком теоретической рамки и преподавателем программы повышения квалификации, на базе которой собран эмпирический материал. Это создаёт потенциальный риск получения социально желаемых ответов и воспроизведения слушателями содержания курса в текстах эссе. Для минимизации указанного риска, как упомянуто выше, вопросы для эссе формулировались максимально открыто и без апелляции к элементам теоретической рамки; кроме того, анализ проводился после завершения программы и выставления зачёта, что снижало мотивацию давать «правильные» ответы. Анализ показал, что наряду с высказываниями и идеями, тематически близкими к содержанию программы, значительная часть текстов содержит уникальные, эмоционально окрашенные и профессиональные суждения, которые не являются прямым отражением содержания курса. Тем не менее полностью исключить влияние контекста обучения невозможно, поэтому настоящее исследование носит поисковый характер, а его результаты формулируются как приглашение к дальнейшему научному поиску.

При анализе эссе были выделены следующие основные категории высказываний авторов. В понимании педагогами-практиками ИКП доминируют: готовность и способности (6 эссе) к инновациям, знания и компетенции (6 эссе), саморазвитие и творчество (4 эссе). Среди поддерживающих ИКП условий наиболее часто упоминаются: наставничество и командная работа (5 эссе), признание и стимулирование (5 эссе), методическое сопровождение (4 эссе), цифровые платформы и ресурсы (4 эссе). Нагрузка как барьер в развитии ИКП отмечена в 5 эссе, инновации как инструмент оптимизации педагогической деятельности — в 6 эссе. Среди барьеров и рисков выделяются риск организационных сложностей (5 эссе) и риск недостаточной мотивации (4 эссе). В эссе также зафиксированы запросы на снижение бюрократической отчётности (3 эссе), материальное стимулирование (4 эссе) и методическое сопровождение педагогов (3 эссе).

Основные результаты. Теоретическая рамка содержит пять компонентов, однако педагоги-практики в своих определениях тяготеют прежде всего к ценностно-мотивационному и деятельностному

компонентам. Так, заместитель директора гимназии отмечает, что «важнейшим компонентом этой дефиниции является готовность педагога к осуществлению инновационной деятельности». Заместитель директора общеобразовательной школы подчёркивает, что «ключевыми здесь является готовность и способность». Воспитатель дошкольного учреждения формулирует: «Инновационная культура педагога — это готовность к новым знаниям, применение их в своей работе».

Таким образом, ценностно-мотивационный компонент в восприятии педагогов оказывается центральным, почти синонимичным самой инновационной культуре. Рефлексивно-адаптивный компонент, которому в предложенной теоретической рамке отведена важная роль, в эссе практически не вербализован в терминологическом плане, однако проявляется в форме развернутых профессиональных нарративов. Педагог, описывая создание «юбки для знакомства с дикими животными, при помощи которой дети могли ориентироваться в пространстве» или рефлексируя «страх перед неудачей», фактически демонстрирует рефлексивную позицию, но не пользуется соответствующим теоретическим понятием.

В своих эссе педагоги-практики подтверждают значимость методических условий. Учитель общеобразовательной школы афористично формулирует: «на каждого сомневающегося педагога хватило бы талантливого методиста». Наставничество и командная работа выделяются авторами эссе как мощный фактор: реверсивное наставничество (молодые учителя становятся наставниками опытных коллег) и распределение ролей при создании цифровых продуктов. Признание и стимулирование обсуждаются в пяти эссе, при этом методист коррекционного ОУ проблематизирует слабость материальных стимулов.

Анализ эссе позволил зафиксировать не линейное влияние нагрузки на инновационную деятельность, а сложную, неоднородную картину, которая существенно зависит от функциональной роли респондента и замещаемой им должности.

Трое из восьми респондентов занимают административные должности, и их позиции относительно нагрузки как фактора инновационной деятельности кардинально расходятся. Заместитель директора общеобразовательной школы утверждает: «Моё глубокое убеждение, что большая нагрузка, занятость, перегрузки, отчетность не влияют, и не могут влиять, на занятия инновационной работой».

Прямо противоположную позицию занимает заместитель директора гимназии, которая, описывая опыт своих педагогов, констатирует: «Времени катастрофически не хватает. Педагог, имеющий нагрузку в полторы ставки... постоянно испытывает недостаток времени для саморазвития». Ещё один представитель управленческого корпуса (заместитель директора) также фиксирует нагрузку как критический фактор: «Когда это надо всё успеть сделать, на творчество просто не остаётся сил и времени», «многим учителям, даже если и хочется что-то изменить, приходится работать по привычному сценарию».

Таким образом, внутри управленческой группы обнаруживаются две полярные позиции: отрицание влияния нагрузки (1 эссе) и признание её барьерной роли (2 эссе). Это свидетельствует о том, что оценка нагрузки как нейтрального фактора не является общеуправленческой нормой, а представляет собой индивидуальную профессиональную установку.

Среди педагогов, не занимающих административные должности, высокая нагрузка почти единодушно описывается как барьер. Воспитатель дошкольного учреждения подтверждает: «Есть педагоги, которые из-за нагрузки отказываются от этой деятельности». Исключением является воспитатель детского сада компенсирующего вида, для которой инновационные технологии органично вплетены в повседневную работу и «не являются... большой нагрузкой». Этот случай показывает, что при условии полной интеграции инновации в ежедневную профессиональную деятельность граница между «нагрузкой» и «деятельностью» может стираться.

Анализируя роль инноваций как инструмента оптимизации работы педагога, отметим, что в 6 из 8 эссе содержатся высказывания, в которых инновационная деятельность описывается не как дополнительная обязанность, а как способ совладания с нагрузкой. При этом авторами эссе выделяются несколько моделей: организационно-управленческая (создание цифровых платформ для обмена опытом, описанное заместителем директора гимназии), продуктовая (создание познавательных видео, онлайн-тренажёров, чатов для родителей, что отмечено как воспитателем, так и заместителем директора) и реактивная (освоение методов прикладного анализа поведения в ответ на проблемное поведение ученика, описанное методистом коррекционного ОУ). Общим для этих моделей является то, что

инновация перестает восприниматься педагогами как дополнительная нагрузка тогда, когда она приводит к осязаемому, полезному «здесь и сейчас» педагогическому результату.

Многие эссе подтверждают риск имитации инноваций: «Иногда требуется "внедрить инновации", но при этом нет ресурсов, тогда учителя делают что-то для галочки, без реальной пользы». Методист коррекционного ОУ добавляет важный нюанс, который заключается в том, что демотивацию вызывает не только нехватка ресурсов, но и отсутствие прозрачности конкурсных процедур, которое воспринимается педагогами как обесценивание инновационного труда. Этот риск лежит за пределами внутришкольного контура и требует внимания со стороны организаторов внешней экспертизы результатов инновационной деятельности.

Качественно новым акцентом, не включенным в исходную теоретическую рамку ИКП, является страх как центральный эмоциональный барьер. Педагог общеобразовательной школы формулирует: «Единственной причиной, по которой инновации не приживаются... — это страх. Страх, что не получится, страх, что не сработает, страх оказаться в неловкой ситуации». Этот нарратив указывает на недостаточность методического сопровождения, понимаемого авторами эссе исключительно как трансляция технологий. Педагоги запрашивают, по сути, психолого-педагогическую супервизию, позволяющую им безопасно проживать профессиональные неудачи.

Выводы. Проведённое обсуждение теоретической рамки ИКП сквозь призму рефлексивных эссе практиков позволяет нам обозначить перспективные исследовательские и практические направления работы в области формирования ИКП.

Во-первых, рефлексивно-адаптивный компонент, занимающий значимое место в теории, практически не вербализуется педагогами на теоретическом языке, однако проявляется в развернутых нарративах о конкретных профессиональных ситуациях, что требует изменения способов его диагностики и развития в программах повышения квалификации.

Во-вторых, выявлен запрос на организационную защищенность педагога через предоставление ему гарантированного времени для рефлексии и творчества, которое следует включить в классификацию организационно-управленческих условий.

В-третьих, обнаружена новая грань риска, затрудняющего реализацию инноваций, при котором непрозрачность внешних оценочных процедур (конкурсов, экспертизы) демотивирует педагогов. Также анализ эссе позволил зафиксировать риск профессионального страха, не сводимый к сопротивлению изменениям и требующий специальных форматов методического сопровождения.

Концептуальным результатом анализа текстов эссе стало выявление неоднородности восприятия респондентами категории «педагогическая нагрузка», причём поляризация мнений обнаружена внутри самой управленческой группы: позиция, отрицающая влияние нагрузки на инновационную деятельность, является скорее индивидуальной профессиональной установкой, нежели общей управленческой нормой. Большинство авторов эссе фиксируют барьерный характер нагрузки. Это означает, что нагрузка, по мнению педагогов, не является линейным фактором, а её влияние опосредуется как ценностно-мотивационным компонентом ИКП, так и объективной возможностью встроить инновации в повседневную деятельность.

Для организаций, занимающихся дополнительным профессиональным образованием, результаты означают необходимость включения в программы повышения квалификации модулей по развитию рефлексивного компонента; проектирования внутришкольных систем, работающих на организационную защищенность педагога через предоставление ему гарантированного времени для рефлексии и творчества; обеспечения открытости конкурсных процедур и использования дифференцированных стратегий сопровождения, учитывающих актуальный должностной статус и профессиональный контекст педагога.

Список литературы

1. *Аверина Т. Н.* Феномен инновационной культуры педагога / Т. Н. Аверина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 4–6.

2. *Василенко Н. Д.* Ценностные основания инновационной культуры педагога / Н.Д. Василенко // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. – № 2. – С. 132–138.

3. *Везетиу Е. В.* Особенности управления инновационной деятельностью дошкольного образовательного учреждения / Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 149–151.

4. *Волкова Н. В.* Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса педагогов / Н. В. Волкова [и др.] // Вопросы образования. – 2023. – № 1. – С. 29–71.

5. *Гут Ю. Н.* Психологические предпосылки и барьеры инновационной активности педагогов / Ю. Н. Гут [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30. – № 3. – С. 85–99.

6. *Гут Ю. Н.* Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы / Ю. Н. Гут [и др.] // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 1. – С. 149–163.

7. *Ефимов П. П.* Педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 2. – С. 16–21.

8. *Загвязинский В. И.* Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. – 2014. – № 3 (112). – С. 1–15.

9. *Илюшин Л. С.* Проблема формирования инновационной культуры педагога в современных условиях / Л. С. Илюшин, Р. В. Никаноров // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-4. – С. 163–167. – EDN SAGOCY.

10. Инновационная культура педагога образовательной организации: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации: 18 ч. / разработчик Р.В. Никаноров; ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга. – Санкт-Петербург, 2025 [Электронный ресурс]. – URL : https://pimc.spb.ru/netcat_files/multifile/2741/Innovatsionnaya_kul_tura_pedagoga_obrazovatel_noy_organizatsii.pdf (дата обращения: 14.05.2026).

11. *Карпова Ю. А.* Инновационная культура: понятие и сущность / Ю.А. Карпова // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 121–126.

12. *Киселева Г. Н.* Педагогические инновации как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Г.Н. Киселева // Вестник Луганск. гос. пед. унта. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 4 (109). – С. 35–39.

13. *Кудина Я. В.* Инновационная парадигма образования — путь к развитию инновационной личности / Я. В. Кудина // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3 (144). – С. 143–145.

14. *Лисин Б. К.* Инновационная культура / Б. К. Лисин // Инновации. – 2008. – № 10. – С. 49–53.

15. *Матвеева Н. А.* Инновации в российской школе: категориальный анализ, социальные реалии и барьеры, перспективы / Н.А. Матвеева, О.Н. Замятина, А.С. Машкевич // Вестник Института социологии. – 2023. – Т. 14. – № 4. – С. 288–305.

16. *Николаев А. И.* Инновационная культура педагога / А. И. Николаев // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 45–50.

17. *Stošić, L.* Leadership and Innovativeness as the Basis for Developing Teachers' Digital Competences / L. Stošić, O.B. Mikhailova // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. – 2023. – Vol. 20. – No. 1. – P. 126–144.

18. *Цыркун И. И.* Инновационная культура педагога: структура и функции / И. И. Цыркун // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2014. – № 1 (79). – С. 11–15.

19. *Черепахин А. Н.* Стрессогенные факторы педагогической реальности в современной школе / А.Н. Черепахин // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж: ВГПУ, 2020. – С. 529–533.

Ю. В. Букреева, Э. В. Литовченко

J. V. Bukreeva, E. V. Litovchenko

Деловая игра как способ формирования общих и профессиональных компетенций при изучении дисциплин

A business game as a method for developing general and professional competencies in the study of disciplines

Аннотация. *В статье рассмотрены деловые игры как эффективная форма реализации формирования общих и профессиональных компетенций при изучении дисциплин.Приведены основные характеристики деловых игр при подготовке обучающихсяпо педагогическим специальностям, а также появление деловых игр, их роль в образовании.*

Ключевые слова: *деловая игра, активное обучение, формы обучения, компетенция, профессиональное образование.*

Abstract. *The article discusses business games as an effective form of implementing the formation of general and professional competencies in the study of disciplines. It presents the main characteristics of business games in*

the training of students in pedagogical specialties, as well as the emergence of business games and their role in education.

Keywords: *business game, active learning, forms of learning, competence, vocational education.*

Постановка проблемы. Целью профессионального образования любого уровня является подготовка квалифицированных конкурентных специалистов, способных плодотворно заниматься профессиональной деятельностью по выбранной специальности. Сегодня сфера среднего профессионального образования существенно модернизируется. Программой среднего профессионального образования предусмотрены такие приоритеты, как его доступность, качество, эффективность. Для реализации этих приоритетов необходимо применять педагогические инновации – использование новых знаний, приемов, подходов, технологий для получения результата в подготовке современного специалиста [1].

Игровая форма обучения – деловая игра – является групповой формой организации обучения и методом обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности и предназначена для отработки профессиональных умений. В деловой игре разворачивается профессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов.

Достоинствами деловых игр является то, что они позволяют:

– рассмотреть определенную проблему в условиях учебной аудитории;

– освоить навыки выявления, анализа и решения проблем;

– использовать коллективный метод при подготовке и принятии решений, в ситуациях, близких к производственным;

– концентрировать внимание участников на главных вопросах нестандартной ситуации и устанавливать причинно-следственные связи;

– развивать взаимопонимание между участниками игры;

– формировать у обучающихся общие и профессиональные компетенции, приобретать опыт, погружаясь в деятельность и проживая предлагаемые роли.

Основные результаты исследования. Организация и проведение деловых игр требуют серьезной подготовки. Проект деловой

игры может быть представлен в следующем виде: учебные цели, состав участников, исходная информация, методические рекомендации и порядок проведения деловой игры. Одно из требований деловых игр – максимальное приближение к реальности, что обусловливает необходимость учета специфики и условий профессиональной деятельности будущего специалиста.

Воссоздание предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста осуществляется, прежде всего, при изучении профессиональных компетентностей [2].

На занятиях по дисциплине «Педагогика» можно использовать следующие деловые игры: интервью, «мозговой штурм» и т. д. Обучающиеся с удовольствием и очень активно работают в группах. За счёт проработки конкретных производственных ситуаций, поиска способов и методов решения проблем участники игры повторяют пройденный материал и самостоятельно знакомятся с новым, что способствует формированию как общих, так и профессиональных компетенций. В группе работают обучающиеся с различным уровнем знаний и умений по дисциплине, разделу, теме. После деловой игры обучающиеся с низким первоначальным уровнем знаний значительно его повышают. Это происходит в ходе игры при поиске вариантов и путей решения проблем. Перед началом деловой игры и делением обучающихся на группы учитываются особенности всех членов группы, уровень их подготовки, готовность к совместной деятельности [3].

Для качественного проведения игровых занятий тщательно готовится методический материал: нормативные акты, чистые бланки, учебная и справочная литература и прочее. Затраты времени на подготовку таких занятий окупаются тем, что исчезает противоречие между абстрактностью изучаемой дисциплины и реальностью профессиональной деятельности. Анализируя игровые задачи, обучающиеся учатся решать профессиональные задачи, то есть происходит одновременное обучение и воспитание и в конечном итоге формируются образовательные и профессиональные компетенции.

Важным элементом совершенствования методического обеспечения деловой игры является качественная разработка игровых правил как определенных норм для поведения студентов. Эти правила могут варьироваться, дополняться в зависимости от конкретных условий, направленности и порядка проведения деловой игры. И особенно важно при проведении деловой игры то, что все обучающиеся

без исключения должны реализовать главное правило: нет актеров и зрителей – все активные участники [4].

Система оценивания непосредственно связана со всеми основными параметрами деловой игры: решение конкретного задания, достижение целей профессионального испытания, исполнение ролей и правил, соблюдение регламента, создание атмосферы уважения и др. Для этого можно использовать в соответствии с критериально-уровневым подходом степень сформированности профессиональных компетенций, которая, в свою очередь, классифицируется на три уровня: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень – не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи преподаватели.

Средний уровень – большая степень самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Испытывая трудности в решении задачи, обучающийся не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к преподавателю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и, получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе обучающегося к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно с преподавателем.

Высокий уровень – проявление инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений обучающиеся не отвлекаются, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

Уровень овладения профессиональными компетенциями вычисляется в процентном отношении. Если за основу взять 100% – балльную шкалу, то, уровень компетенций можно оценить в следующих количественных соотношениях: высокий уровень – 80–100%; средний – 25–80%; низкий – 5–25%.

Данные констатирующего эксперимента представлены в виде диаграмм, которые наглядно позволяют увидеть уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся, представлены на рисунках 1, 2.

Начальный уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся (в %)
100%
0%
Не компетентны
Заинтересованы в деловых играх
Достаточное знание о деловых играх

Рис. 1

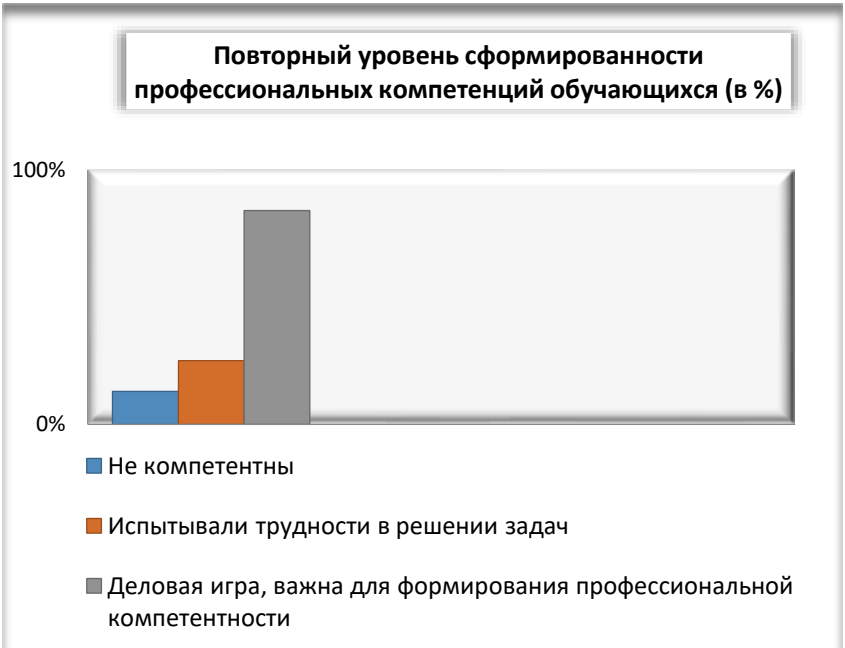

Повторный уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся (в %)
100%
0%
Не компетентны
Испытывали трудности в решении задач
Деловая игра, важна для формирования профессиональной компетентности

Рис. 2

Выводы. Замечено, что живо, интересно проведенная деловая игра оставляет у обучающихся хорошее впечатление и вызывает стойкий интерес к дальнейшему участию в таких формах аудиторных занятий.

Творчески мыслящих, ответственных и инициативных специалистов могут подготовить такие же творчески мыслящие, ответственные и инициативные преподаватели. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что преподаватель образовательного учреждения не может быть только специалистом в узкопрофессиональной области своего предмета. Он должен быть педагогом-мастером, методистом, умеющим работать с обучающимися, организовывать их самостоятельную учебно-познавательную деятельность, творчески разрабатывать методику и применять активные методы современных педагогических образовательных технологий.

Список литературы

1. *Выборнов В. И.* Деловые игры в учебном процессе / В. И. Выборнов [и др.]. – Москва : Высшая школа, 2021.

2. Инновационное развитие профессионального образования. – Челябинск, 2022. – № 1. – С. 142.

3. *Панфилова А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. – Москва, 2022.

4. *Хромова И. А.* Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования / И.А. Хромова // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 141–143.

С. А. Кольцов, А. Н. Бакушина
S. A. Koltsov, A. N. Bakushina

Как удержать талантливую молодёжь в образовании? Секрет эффективных педагогических проб

How to retain talented youth in education? The secret of effective teaching trials

Аннотация. *В статье представлен фрагмент исследования педагогических проб старшеклассников как фактора их вовлеченности в профессию учителя, выполненного в рамках обучения на магистерской программе «Управление образованием» НИУ «Высшая школа экономики – Санкт-Петербург». Описана разработанная и апробированная структурно-функциональная модель педагогических проб на базе ГБОУ СОШ № 21 им. Э. П. Шаффе г. Санкт-Петербурга. Модель интегрирует правовой, экономический и психолого-педагогический компоненты и реализуется через три взаимодополняемые формы деятельности учащихся в рамках официальной должности «помощник специалиста по работе с молодежью». Приводятся критерии и показатели профессиональной вовлеченности старшеклассников, а также педагогические условия эффективной реализации модели на базе общеобразовательных школ.*

Ключевые слова: *старшеклассники, педагогические пробы, профессиональная вовлеченность, профессиональное самоопределение.*

Abstract. *The article presents a fragment of a study on teaching trials as a factor of high school students' engagement in the teaching profession, carried out within the framework of the master's program at HSE University – St. Petersburg. A structural-functional model developed and tested on the basis of School No. 21 named after E.P. Shaffe in St. Petersburg in the 2024–2025 academic year is described. The model integrates legal, economic, and psychological-pedagogical components and is implemented through three complementary forms of activity within the official position of "assistant youth work specialist". The criteria and indicators of professional*

engagement, as well as the pedagogical conditions for effective implementation of the model, are provided.

Keywords: *high school students, teaching trials, professional engagement, professional self-determination.*

Постановка проблемы. Как удержать талантливую молодёжь вобразовании? Этот вопрос сегодня стоит как никогда остро. Кадровый дефицит в системе общего образования Российской Федерации достиг критических значений. По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2023 году в школах было зафиксировано 145 тыс. вакантных педагогических должностей [10]. При этом 78% учащихся 9–11 классов не рассматривают профессию учителя как возможный вариант профессионального выбора [5]. Существующие формы профориентации учащихся в общеобразовательных школах остаются преимущественно информационно-рекламными, не позволяя старшеклассникам получить реальный опыт педагогической деятельности.

Анализ нормативно-правовых актов РФ выявил наличие развитой законодательной базы для трудоустройства несовершеннолетних, но также и барьеры этого процесса: отсутствие типовых локальных актов, регламентирующих содержание педагогических проб старшеклассников на базе школ, длительность согласования документов для трудоустройства учащихся и высокая административная нагрузка на школы [6, 9]. Анализ практик профессиональных проб старшеклассников (факультативные занятия, психолого-педагогические классы, олимпиады и др.) позволил выявить как их общие черты – деятельностный подход, наличие наставничества, так и ключевое ограничение: недостаточная интеграция правового и экономического аспектов в существующие программы профессиональных проб, что снижает мотивацию и глубину вовлеченности старшеклассников в педагогическую профессию [2, 3].

Основная цель исследования заключалась в разработке, теоретическом обосновании и апробации структурно-функциональной модели организации педагогических проб старшеклассников на базе общеобразовательной школы, интегрирующей правовой, экономический и психолого-педагогический компоненты и направленной на повышение профессиональной вовлеченности учащихся в про-

фессию учителя, что является одним из секретов «удержания» талантливой молодежи в образовании.

***Основные результаты исследования (практической работы, проекта*).** В процессе теоретического анализа научных источников были уточнены ключевые понятия исследования: «педагогические пробы» и «профессиональное вовлеченность». *«Педагогические пробы»* нами определены как организованная форма профессионального опыта, в рамках которой старшеклассник выполняет элементы педагогической деятельности в условиях образовательной среды, способствующая трансформации абстрактных представлений о профессии в личностно значимый опыт [4, 8]. *«Профессиональная вовлеченность»* была рассмотрена как интегральный показатель, характеризующий внутреннее психологическое состояние старшеклассника в процессе выполнения трудовых функций, проявляющийся на когнитивном (глубина понимания профессии), эмоционально-ценностном (внутренняя увлеченность) и поведенческом (активное воплощение в действиях) уровнях [1, 13].

На основе проведенного теоретического анализа была разработана и апробирована структурно-функциональная модель организации педагогических проб старшеклассников (см. рис.). Модель представляет собой целостную, многоуровневую и динамичную систему, направленную на формирование у старшеклассников устойчивой профессиональной вовлеченности. Она включает три взаимосвязанных компонента: целевой, содержательный и организационный. Рассмотрим каждый из компонентов модели, поскольку именно в их «устройстве» и взаимосвязи заключён «секрет» эффективности педагогических проб старшеклассников.

Первый – целевой компонент определяет главную цель деятельности администрации и педагогического коллектива школы: создание в общеобразовательной школе организационно-педагогической системы, способствующей формированию осознанной профессиональной вовлеченности старшеклассников профессию учителя. Эта цель достигается через реализацию легитимной (официально оформленной), осмысленной и структурированной профессиональной деятельности ученика, поддерживаемой системой педагогического сопровождения (наставничества) и экономической компенсацией труда несовершеннолетнего. Целевой компонент задаёт вектор для

всех остальных элементов модели и служит критерием оценки её эффективности.

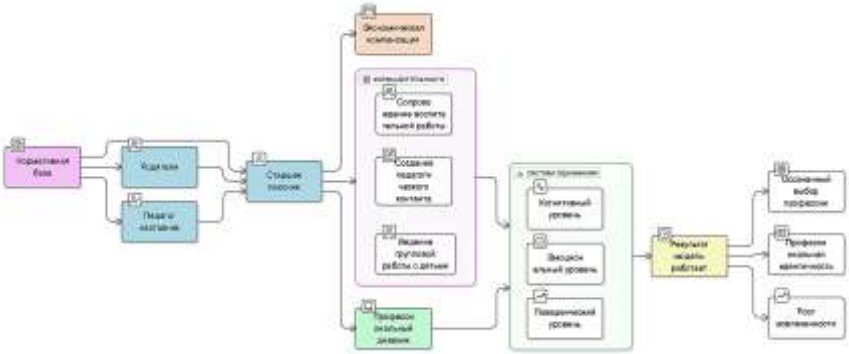


Рис. Структурно-функциональная модель организации педагогических проб старшеклассников

Второй – содержательный компонент базируется на пяти ключевых принципах, которые обеспечивают целостность и устойчивость модели:

- Принцип *легитимности* – все аспекты деятельности старшеклассников оформляются в строгом соответствии с Трудовым кодексом РФ, что гарантирует защиту прав несовершеннолетних и придаёт программе педагогических проб официальный статус.
- Принцип *профессиональной релевантности* – содержание трудовых функций старшеклассника максимально приближено к реальным задачам педагога, описанным в профессиональном стандарте «Педагог» (проектирование образовательного процесса, взаимодействие с участниками образовательных отношений).
- Принцип *педагогического сопровождения* – каждый старшеклассник получает регулярную рефлексивную поддержку от наставника, который выступает не контролёром, а фасилитатором осмысления приобретаемого учащимся опыта.
- Принцип *добровольности* – участие старшеклассника в педагогических пробах основано исключительно на личном осознанном выборе, что является фундаментом внутренней мотивации к этой деятельности.

• Принцип *безопасности* – обеспечивается соблюдение охраны труда и психологический комфорт учащихся, включая защиту от перегрузок и эмоциональную поддержку.

Реализация содержательного компонента осуществляется через три взаимодополняемые *формы деятельности* ученика в рамках оформления его на официальную должность «помощник специалиста по работе с молодежью». Эти формы не являются изолированными; они составляют единую, логически выстроенную систему, обеспечивающую поэтапное погружение старшеклассника в профессию учителя.

Форма 1. Сопровождение учащимся воспитательной деятельности. Старшеклассник участвует в подготовке, организации и проведении внеурочных мероприятий, классных часов, школьных праздников для учащихся начальной школы. Он не просто выполняет поручения наставника, а включается в проектирование вышеперечисленных событий: предлагает темы, подбирает материалы, анализирует обратную связь от обучающихся. Важным элементом такой деятельности старшеклассника является ведение наблюдений за поведением младших школьников в малых группах. Объём деятельности составляет 10–12 часов в неделю. Результат – развитие навыков организации групповой среды, анализа межличностных взаимодействий младших школьников, понимание роли педагога в создании благоприятного психолого-педагогического климата в классе.

Форма 2. Создание и применение старшеклассником педагогического контента. Старшеклассник разрабатывает, адаптирует и применяет учебные и дидактические материалы: презентации к урокам, интерактивные задания, наглядные пособия, дидактические игры, мини-проекты. Работа осуществляется в тесном сотрудничестве с наставником, который ставит задачи, консультирует и предоставляет по результатам их выполнения обратную связь. Объём деятельности составляет 10–12 часов в неделю. Результат – формирование педагогического мышления, умения переводить сложные концепции на доступный для младших школьников язык, развитие креативности и ответственности за качество выполненного образовательного продукта.

Форма 3. Ведение групповой работы с младшими школьниками. Старшеклассник под руководством наставника проводит короткие дидактические занятия (20–40 минут) в малых группах учащихся начальной школы (5–7 человек). Занятия направлены на развитие социальных навыков, эмоционального интеллекта, коммуникации, самоорганизации. Наставник присутствует на занятиях, наблюдает и предоставляет старшекласснику развёрнутую обратную связь после занятия. Объём деятельности старшеклассника составляет 6–8 часов в неделю. Результат – приобретение практических навыков педагогического взаимодействия, управления групповой динамикой, осознание влияния собственного поведения и эмоционального состояния на детей.

Важной особенностью модели является *уровневая структура* педагогических проб старшеклассников, которая задаёт траекторию усложнения деятельности и позволяет снизить первоначальную их тревожность.

- Уровень 1 (базовый) – создание педагогического контента (презентации, дидактические карточки, сценарии мини-игр).
- Уровень 2 – участие в проведении мероприятий и фрагментов уроков под наблюдением наставника.
- Уровень 3 – самостоятельное (или в паре) проведение коротких занятий для младших школьников с последующим анализом результатов.

Каждый уровень педагогических проб старшеклассника сопровождается чек-листом критериев успешности их выполнения. Переход на следующий уровень происходит после успешного выполнения заданий текущего уровня и положительной оценки наставника. Такая уровневая логика деятельности обеспечивает постепенное наращивание компетенции старшеклассника и создаёт ситуацию его успеха на каждом этапе.

Организационный компонент включает управленческий и наставнический контуры, а также механизмы правового, ресурсного и коммуникационного обеспечения деятельности старшеклассника.

Управленческий контур состоит из координатора модели (заместитель директора по УВР) и методического куратора (заместитель директора по МР). Координатор определяет общий график работы

старшеклассников, распределяет наставников, утверждает сценарии проб, обеспечивает правовое сопровождение (приказы, договоры и другие юридические документы). Методический куратор отвечает за разработку и обновление банка сценариев, чек-листов, шаблонов рефлексии, а также за обучение наставников.

Наставнический контур – один наставник закрепляется за 5–7 старшеклассниками. Наставник осуществляет наблюдение за их деятельностью по чек-листам, проводит инструктажи, обеспечивает персональную обратную связь и рефлексивные встречи. Наставнические встречи проводятся не реже одного раза в две недели в формате индивидуальной беседы, структурированной по схеме: «описание ситуации – эмоциональная реакция – анализ действий – формулирование выводов». Такой формат, основанный на идеях рефлексивного подхода, способствует превращению практического опыта учащегося в осознанное профессиональное знание [11]. Наставник также ведёт «Карту наблюдений», фиксирующую динамику развития ключевых компетенций старшеклассника.

Правовое и ресурсное обеспечение деятельности старшеклассника включает: приказ директора о запуске программы, трудовые договоры с учащимися через Центр занятости населения, дополнительные соглашения со школой, внутреннее положение о педагогических пробах старшеклассников, методический банк сценариев (на 7–12 минут), чек-листы наблюдений наставников за деятельностью учащихся, шаблоны рефлексии, а также доступ к материально-техническим ресурсам (помещения, оборудование, цифровые инструменты).

Интеграция педагогических проб старшеклассников в образовательную среду школы обеспечивается согласованием «окон» для проб с расписанием школы (чтобы деятельность старшеклассников не мешала их основной учёбе) и системой коммуникационного сопровождения: родительские собрания (информирование о целях и результатах программы), школьные информационные ресурсы (освещение успехов участников), а также регулярные встречи администрации с наставниками для оперативного решения возникающих вопросов. Реализация данных условий позволяет обеспечить положительную динамику профессиональной вовлеченности старшеклассников в освоение профессии учителя [7].

Цикл педагогических проб старшеклассников подчиняется недельному ритму с уровневой структурой. Типичная неделя для старшеклассника на первом уровне: 4 часа – создание контента (под руководством наставника), 4 часа – ассистирование на мероприятиях, 2 часа – рефлексивная встреча с наставником.

На втором уровне: 3 часа – участие в проведении мероприятий и фрагментов уроков с элементами самостоятельности, 3 часа – доработка контента по замечаниям наставника, 2 часа – подготовка к проведению собственного мини-занятия, 2 часа – рефлексивная встреча с анализом ошибок и корректировкой действий.

На третьем уровне: 2 часа – подготовка к занятию, 4 часа – проведение занятий с младшими школьниками, 2 часа – анализ и обратная связь. Диагностика профессиональной вовлеченности старшеклассников в профессию проводится на входе (до начала программы) и на выходе (после завершения цикла проб) с использованием адаптированного опросника Gallup Q12, а также через анализ профессиональных дневников старшеклассников и интервью с наставниками.

Для оценки результативности модели педагогических проб старшеклассников нами были определены три критерия профессиональной вовлеченности с соответствующими показателями.

Таблица

Критерии и показатели профессиональной вовлеченности старшеклассников

Критерий	**Показатели**
Когнитивный	Поглощенность обучением и работой; энергичность и настойчивость; стратегическое мышление и саморефлексия
Эмоционально-ценностный	Стойкая эмоциональная наполненность, преданность делу, устойчивость к стрессу, проактивность и готовность рекомендовать профессию другим
Поведенческий (конативный)	Ответственность и добросовестность, поглощенность деятельностью, стратегический и устойчивый образовательный выбор

Диагностика вовлеченности старшеклассников в профессию осуществлялась через адаптированный опросник Gallup Q12 [12] (12 вопросов по 5-балльной шкале), профессиональные дневники старшеклассников (ежедневные рефлексивные записи), анкетирование родителей и наставников, системное наблюдение с использованием чек-листов.

Нами было выявлено пять педагогических условий, обеспечивающих положительную динамику реализации модели:

- *практико-ориентированный характер проб* (задания, отражающие реальные профессиональные задачи учителя, с использованием результатов в реальном образовательном процессе);
- *системное наставничество* (регулярные рефлексивные встречи наставника со старшеклассником по схеме, обучение наставников);
- *комплексная мотивация* (экономическая компенсация ученику за труд в размере 5–6 тыс. рублей в месяц, признание со стороны педагогов и сверстников, официальный сертификат, возможность использования опыта при поступлении в вуз);
- *интегрированные механизмы рефлексии и самооценки* (профессиональные дневники, опросники, групповые обсуждения);
- *институционализация программы* (утверждение приказом директором школы, включение программы в локальные акты учреждения, накопление социального капитала – положительный опыт предыдущих участников педагогических проб становится стимулом для новых).

Апробация модели педагогических проб старшеклассников проводилась на базе ГБОУ СОШ № 21 им. Э. П. Шаффе Василеостровского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 22 учащихся 10-х классов (7 чел. – пилотная группа, 15 чел.– основная), 41 родитель и 12 педагогов-наставников. Всего:75 респондентов. Результаты апробации подтвердили высокую результативность «работы» модели педагогических проб старшеклассников. Средний балл по адаптированному опроснику Gallup Q12 в основной группе составил 4,3 (из 5), что на 1,9 балла выше показателя пилотной группы (2,4). Положительная динамика зафиксирована по всем трём критериям вовлеченности старшеклассников в профессию: когни-

тивное понимание профессии возросло с 3,5 до 4,8 балла, эмоциональная вовлеченность – с 2,8 до 4,6, профессиональные намерения – с 2,0 до 4,1.

Доля учащихся, показавших значительные изменения в когнитивном понимании профессии учителя, составила 85% в основной группе, тогда как 25% – в пилотной; устойчивое намерение продолжить деятельность в педагогической сфере выразили 65% учащихся основной группы, а 5% – в пилотной.

Выводы. Секрет «удержания» талантливой молодёжи в образовании заключается в создании условий для реального, легитимного и осмысленного погружения старшеклассников в профессию учителя уже в школьные годы. Разработанная структурно-функциональная модель организации педагогических проб старшеклассников доказала свою эффективность как инструмент повышения их профессиональной вовлеченности. Её ключевыми преимуществами являются: комплексный учёт правовых, экономических и психолого-педагогических аспектов; ориентация на практико-ориентированный и рефлексивный профессиональный опыт; уровневая структура педагогических проб старшеклассников, обеспечивающая постепенное усложнение их деятельности; наличие системы наставничества и экономической компенсации, легитимирующей труд старшеклассника; институционализация программы в образовательной среде школы. Представленная модель может служить основой для совершенствования профориентационной работы в общеобразовательных организациях и преодоления формального подхода к подготовке будущих педагогов.

Список литературы

1. *Бодрова Е. В.* Профессиональная ориентация школьников: современное состояние и перспективы / Е.В. Бодрова, А.И. Юдина // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1. – С. 6–11.

2. *Ермохина М. А.* Психолого-педагогический класс как инструмент профессиональных проб школьников / М.А. Ермохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 163–165.

3. *Иванова О. Е.* Профессиональные пробы как средство формирования осознанного выбора профессии у старшеклассников / О.Е. Иванова, Е.В. Смирнова // Инновационная научная современная

академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – Т. 2. – № 9. – С. 65–72.

4. *Климов Е. А*. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.

5. Министерство просвещения России: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL : https://edu.gov.ru/press/ (дата обращения: 10.10.2025).

6. Об утверждении Стандарта деятельности по осуществлению полномочия в сфере занятости населения по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время: Приказ Минтруда России от 22.11.2024 № 629н. – Москва, 2024.

7. *Прохоров А. В.* Профессиональная проба как инструмент профориентационной работы / А.В. Прохоров // Вестник Тамбовск. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 258–266.

8. *Пряжников Н. С.* Профориентация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С. Пряжников. – Москва : Академия, 2016. – 496 с.

9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 06.04.2024). – Москва, 2001.

10. Федеральная служба государственной статистики. Рынок труда, занятость и заработная плата – 2023. – [Электронный ресурс]. – URL : https://rosstat.gov.ru/labour_force (дата обращения: 15.03.2026).

11. *Шевченко Е. Е.* Роль наставника в проведении профессиональных проб и в профессиональном самоопределении обучающихся 9–11-х классов / Е.Е. Шевченко // Ratio et Natura. – 2020. – № 2 (2). – С. 1–2.

12. Gallup: The Q12 Employee Engagement Survey. – URL: https://www.gallup.com/q12-employee-engagement-survey/ (дата обращения: 09.10.2025).

13. *Schaufeli W., Bakker A.* Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept // Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research. New York: Psychology Press. 14 p.

О. Ю. Рогачева

O. Y. Rogacheva

Персональный брендинг и личное лидерство педагога

Personal branding and personal leadership of a teacher

Аннотация. *Конкуренция на рынке труда затронула и современное образование. Как лучше «продать» себя и усилить свое воздействие на других? Как выстроить успешную карьеру в условиях кризиса? Какими навыками нужно обладать, чтобы продвинуться по карьерной лестнице? Как создать себе популярность? На все эти вопросы ответ один – станьте Человеком – Брендом! Под этим понятием подразумевается яркий образ человека с ясным позиционированием себя в этом мире, соединившем свои личностные и профессиональные качества.*

Ключевые слова: *Персональный Бренд, Личный Бренд, позиционирование, уникальность, ценности.*

Abstract. *Competition in the labor market has also affected modern education. How can we better «sell» ourselves and increase our impact on others? How can we build a successful career in times of crisis? What skills do we need to advance in our careers? How can we gain popularity? The answer to all these questions is to become a Branded Person! This concept implies a vivid image of a person with a clear positioning of himself in this world, who has combined his personal and professional qualities.*

Keywords: *Personal Brand, Personal Branding, positioning, uniqueness, values.*

Введение. Современный учитель – это прежде всего человек со своими поведенческими, эмоциональными, мотивационными и культурологическими особенностями, субъект социальных и межличностных отношений. Учитель сегодня выполняет определенную социальную роль в современном обществе, он должен соответствовать

требованиям целевой аудитории, но при этом не противоречить собственным ценностям.

Что же такое персональный бренд учителя? Исторически слово «бренд» произошло от англ. «клеймо» – особая отметка на коже животного, которая защищает его от воровства. В современном маркетинге слово «бренд» – это прежде всего впечатления клиента, его ассоциации, которые сильны, позитивны и уникальны. Бренд – это не просто наше отношение к чему-либо, что мы потребляем, это наше понимание **выгод и ценностей**, которые несет нам продукт и желание эти выгоды и ценности получить.

Так что же в себя включает персональный бренд учителя?

У персонального бренда много функций. Персональный брендинг – это способ повышения своей капитализации на соответствующем рынке специалистов. Причем капитализация может осуществляться как в денежном выражении, так и в виде неких социальных бонусов. Если ты умеешь привлекать и удерживать общественное внимание, то ты найдешь способ конвертировать его в актуальные для тебя блага. Какие же социальные бонусы может получить учитель?

Яркий личный бренд позволяет педагогу получить уважение детей и родителей, авторитет среди коллег-педагогов и повысить самооценку.

Персона, обладающая сильным брендом, остается менее уязвимой во время экономических неурядиц. Компетентный педагог знает себе цену и не боится потерять рабочее место во время экономических кризисов и массовых сокращений. Учитель-бренд чувствует себя более уверенно в изменяющихся обстоятельствах.

Работа по созданию персонального бренда способствует установлению баланса между внутренним и внешним миром. К примеру, мой внутренний голос спрашивает меня: «Зачем тебе участие конкурсе «Учитель года»? Для чего нужны нервное напряжение сил, эмоциональное истощение, бессонные ночи и часы, просиженные перед компьютером?» Подсознание же педагога говорит о том, что надо себя презентовать, показать, на что ты способен.

Брендинг способствует эффективному структурированию своей деятельности. Это практический инструмент, помогающий осуще-

ствить свой профессиональный рост и систематизировать свои знания и умения, посмотреть на многие аспекты своей деятельности, как через увеличительное стекло, увидеть в них новые возможности.

Сильный личный бренд освобождает тебя от необходимости карабкаться по служебной лестнице, позволяет обрести большую степень социальной свободы, расширить сферу деятельности, неся при этом меньшие издержки, поскольку сначала педагог работает на своё имя, а потом его имя работает на него.

Личный бренд позволяет тебе «стать видимым» в глазах потенциальной целевой аудитории. Во многих случаях удачный персональный бренд становится источником дополнительного пассивного дохода. Какие-то работы выкладываются на личный сайт в интернете, за пользование которыми люди готовы платить деньги. Бренд позволяет сохранять личную энергию. Педагог-бренд более эффективно продвигает своего так называемого «идеального ученика». Как правило, у талантливого педагога успешные выпускники – победители олимпиад и различных конкурсов.

Персональный бренд четко определяет ядро личности. Бренд, отражающий настоящие ценности педагога, создает ясное коммуникационное пространство между ним и целевой аудиторией, то есть классом. Как правило, чем сильнее и реалистичнее твой бренд, тем меньше возникает конфликтов, трений и разногласий при коммуникации. Чем более правдив личный бренд учителя, тем больше вероятности, что с ним окажется аудитория, которая ему доверяет.

Итак, бренд учителя – это образ, складывающиеся в сознании других людей: учащихся, родителей и коллег. Какими они нас видят? Педагог, обладающий персональным брендом – это человек лидирующий, человек живущий, человек играющий.

Учитель – человек лидирующий. Это значит, что учитель не формально, росчерком пера, назначен «вождем», а принят самими ребятами в качестве ориентира и эталона. Это означает включенность в их среду, общение (не «я» – «вы», а «мы»), такие действия учителя, которые ученики воспринимают как востребованные ими самими. Быть лидером – значит:

– быстрее и точнее других ориентироваться в собеседнике, ситуации;

– уметь смотреть на мир глазами тех, кого он намерен возглавить;

– видеть не таких ребят, которые перед ним сейчас, а таких, какими они будут завтра, если диалог состоится;

– знать предмет, а главное – как он придет в жизнь ребят, что они обретут благодаря ему.

Важнейшие личностные качества лидера – уверенность, рождаемая компетентностью, и опора на мнение большинства – производное безостановочной деятельности аналитического мышления, достигающего рефлексивного уровня.

Чем ближе будущий учитель окажется к позиции «лидер», тем шире его сознание, точнее и актуальнее речевое воздействие на собеседника и взаимодействие с ним, основательнее знание современной культуры и подростковой субкультуры, высокомерное манкирование которыми самому эрудированному учителю никогда не позволит стать лидером.

Лидер – это умение в каждый миг диалога оперировать сведениями, которые востребованы собеседником, но в ту же минуту и желанны, формируют внимание и интерес.

Учитель – человек живущий. Не выживающий и не существующий, а именно живущий: право на достойную самореализацию он получает вместе с педагогическим образованием. Учитель должен быть моделью для учеников, объектом подражания. «Человеком живущим» делает учителя и социальный престиж педагогической профессии, выражающийся сегодня в многообразии сугубо материальных атрибутов. Так, известно, что «трудные» подростки, причем самые ершистые, меняли отношение к учителю на прямо противоположное, мотивируя это так:

– А вы видели, как она одевается? Как художница!

– Наш классный был сегодня упакован лучше всех!

Сегодня учитель-неудачник, учитель-аутсайдер будет восприниматься как отрицательная и отрицаемая модель жизни, а каждое его слово – с противоположным подтекстом.

Учитель – человек играющий. Учитель преображается, стоя перед классом, отринув внешние заботы и проблемы; он ведет партию, не имея права фальшивить и быть неестественным.

Изо дня в день, повторяя хорошо знакомое, он строит сюжет урока так, чтобы вместе с классом идти к нему через преодоление проблем и решение задач, результат которых окажется для всех открытием. Сегодня востребован компетентный, взаимодействующий с классом, оптимизирующий, лидирующий учитель. И – играющий, поскольку взаимодействие, сотворчество, креативность невозможны вне лицедейства. Правда, без репетиций и без кулис, а также без вызубренной роли и без аплодисментов зрительного зала.

Так что же это такое – учительский бренд: быстрые крылья или тяжкий груз?

Сила брендов определяется сочетанием трех ключевых компонентов.

Отличительность. Педагог всегда должен иметь собственную точку зрения.

Значимость. То, что педагог несет, является близким и важным для учащихся.

Последовательность. Дети обретают веру в себя, выбирают последовательность действий для установления доверия.

Катализатором же развития отношений «учитель – ученик» является их эмоциональная составляющая. То есть учитель должен «гореть» сам и «зажигать» других. Иными словами, если ваши действия отличительны, значимы и последовательны, целевая аудитория начинает замечать и понимать личный бренд учителя.

Как же создать персональный бренд?

Шаг первый. Определение достоинств. Составьте список своих достоинств. Какими личными качествами вы обладаете? Что у вас получается лучше всего? Что вы умеете делать? Какие специальные знания у вас есть? Какие ваши принципы являются ведущими? Закончите предложение:

Я – профессионал, потому что:

– эффективно работаю;

– отлично работаю в ситуации форс-мажора;

– контролирую свой профессиональный рост;

– гиперответственная;

– выпускаю с детьми стенгазету;

– создаю мультимедийные презентации;

– …

Специалисты-психологи, говоря о создании личного бренда, утверждают, что одной из основных задач современного человека является как раз осознание своей уникальности и умение предъявить свои сильные качества на рынке, в данном случае сильные стороны педагога в школе [2].

Шаг второй. Изучение конкурентов. Соберите как можно больше информации о ваших конкурентах. Что именно они делают? Как они это делают? Какие используют заявления? Как организуют внеклассные мероприятия? Чем разнообразят свои уроки? Делают ли они нечто такое, что отличает их от других?

Шаг третий. Дифференцирование. Только после того, как вы выделите свои сильные стороны, можете идти дальше и начать сравнивать свои достоинства с достоинствами ваших конкурентов. Чем вы отличаюсь от них? Что у вас есть такого, чего нет у соперников? Может быть, вы обладаете какими-то особыми знаниями и умениями (например, идеально танцуете или играете на трех музыкальных инструментах), умеете быть очень заботливыми или напористы и энергичны? У вас хорошо получается выступать публично, или вы способны к кропотливой и рутинной работе?.. Обнаружение основных отличий от своих конкурентов называется на языке брендинга «дифференцирование».

Шаг четвертый. Составление портрета рыночной ниши востребованного конкурентоспособного педагога. Следующим шагом является определение своей рыночной ниши. Кому вы можете предложить свои услуги? Кто те люди, которые являются вашими потенциальными покупателями или партнерами? Какие у них потребности, социальный статус, финансовое положение?

Вам необходимо составить максимально точный и подробный портрет своего потенциального работодателя, которому вы в дальнейшем будете предъявлять свой бренд. Если вы многое можете и умеете, почему бы вам не предложить свои услуги передовым лицеям, гимназиям, а если повезет, и ВУЗам.

Шаг пятый. Позиционирование. Позиционирование – важный шаг в формировании бренда. Буквально под «позиционированием» понимается занятие лидирующей позиции в выбранной вами рыночной нише, как поставщик чего-то уникального и (или) необходимого.

С этой целью следует придумать себе уникальное заявление, которое вы будете предъявлять рынку. Назовем его Посланием Личного Бренда (ПЛБ).

В ходе проведенной ранее работы (тренинг-семинар) были выявлены ключевые атрибуты бренда педагога, ориентированного на результат. К ним были отнесены:

– готовность оказывать услуги, альтруизм;

– аналитические способности;

– способность принимать решения;

– коммуникабельность;

– потенциал (любознательность и креативность);

– здоровье;

– речевая культура, владение языком, специальные знания по предмету;

– информационная культура, навыки общения, знание технологий и методик обучения;

– презентабельность;

– владение компьютером и оргтехникой.

Крупные корпорации ежегодно тратят на раскрутку своих брендов сотни миллионов долларов. Конечно, ни один из педагогов не может позволить себе подобный рекламный бюджет. Но, тем не менее, личный бренд, как и любой другой, нуждается в интенсивном маркетинге. И нам необходимо ежедневно продвигать себя. Для этого можно использовать множество приемов достаточно эффективного и низко затратного маркетинга.

1. Используйте Послание Личного Бренда на всех материалах. Это могут быть ваши визитные карточки, буклеты, брошюры, сайт в интернете, электронная подпись в e-mail сообщениях.

2. Проводите регулярные семинары, лекции, участвуйте в проектах. Становитесь публичными.

3. Пишите. Пишите как можно чаще и больше. Отправляйте свои научные разработки в газеты и журналы. Откройте в интернете свою собственную почтовую рассылку, если возможно, с ее помощью устанавливайте доверительные отношения со своими читателями. Не забывайте в подписях своих статей использовать свое ПЛБ!

4. Создайте свое портфолио, в котором отразите ведущие ценности и принципы, суммируйте в нем свои достижения и достижения своих учеников. [4]

Заключение. Самое важное в продвижении своего бренда: будьте искренними! Нельзя поддерживать личный бренд на протяжении длительного срока, если он не будет соответствовать вашей внутренней сущности. Основные послания личного бренда должны быть тщательно продуманы «головой», но предъявляться рынку от «сердца». «Надейтесь на себя! В жизни есть два крепких якоря – работа и дети. А все невзгоды и трудности можно перенести» (Н. Амосов).

Список литературы

1. Persona factor – журнал о личном бренде [Электронный ресурс]. – URL: // Persona factor: [сайт]. (дата обращения: 17.03.2026).
2. [Электронный ресурс]. – URL: // http://www.internet-business.ru : [сайт]. (дата обращения: 17.03.2026).
3. Валерий Бо URL: http://personabrand.ru / Валерий Бо [Электронный ресурс] // [сайт]. (дата обращения: 17.03.2026).
4. URL: http://ubr.ua/social/googlebuzz/6210 / [Электронный ресурс] // [сайт]. (дата обращения: 17.03.2026).
5. URL: http://next-on.ru/brend-shkoly / [Электронный ресурс] // [сайт]. (дата обращения: 17.03.2026).

Т. Н. Сергеева, А. В. Шакурова

T. N. Sergeeva, A. V. Shakurova

Развитие профессиональной компетентности педагогов средствами наставнической деятельности

Development of professional competence of teachers through mentoring activities

Аннотация. *На основании исследования профессиональной компетентности педагогов современных образовательных организаций (понятие, цели, результаты) представлен проект инновационной площадки. Обоснована его актуальность, сформулирована цель, спрогнозированы значимые результаты и социальные эффекты реализации.*

Ключевые слова: *Профессиональная компетентность, педагоги, образовательная организация, наставническая деятельность, практики наставнической деятельности, результаты, социальные эффекты.*

Abstract. *Based on a study of the professional competence of teachers of modern educational organizations (concept, goals, results), a draft innovation platform is presented. Its relevance is substantiated, the purpose is formulated, the most significant results and social effects of implementation are predicted.*

Keywords: *professional competence, teachers, educational organization, mentoring activities, mentoring practices, results, social effects.*

Постановка проблемы. Актуальность проблемы развития профессиональной компетентности педагога обусловлена сущностью и спецификой его трудовой деятельности: целенаправленным, творческим, субъект-субъектным и совместным характером, выраженной преобразующей и управляющей направленностью воздействия на

других, многогранностью содержания, экзистенциальностью целей и результатов.

По словам А. С. Роботовой, педагогическая деятельность «обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. В этой деятельности соединяются самореализация педагога и его целенаправленное участие в изменении обучаемого» [5, с. 6].

Целью и ожидаемым результатом усилий педагога, продуктом его профессиональной активности всегда остается комплексное развитие личности обучающегося, которое находит отражение в персональных образовательных (предметных, метапредметных и личностных) достижениях и фиксируется в результатах регулярного промежуточного и итогового контроля по учебным предметам, государственной итоговой аттестации при выпуске из 9 и 11-х классов. Это, прежде всего, развитие:

– интеллектуальное (освоение стройной, сообразной психовозрастному развитию учащихся системы научных и практико-ориентированных знаний о закономерностях существования природы, общества и человека; развитие критического и креативного мышления);

– духовно-нравственное (усвоение общественных идеалов и ценностей, развитие экзистенциальных ценностей (свобода, совесть), формирование гражданской идентичности, устойчивой субъектности и самостоятельности, принятие ответственности за личный выбор, осознание смысла обучения и поиск смысла жизни);

– социально-профессиональное (ознакомление с миром профессий, профессиональная ориентация и самоопределение, социализация, адаптация к социуму и будущему профессиональному контексту, овладение навыками коммуникации и сотрудничества, подготовка к самостоятельному решению задач разного уровня).

Только компетентные педагоги, на наш взгляд, способны раскрыть интеллектуальный, ценностно-нравственный, творческий потенциал каждого ученика, сформировать у учащегося гражданскую идентичность, социально ответственную позицию, создать условия, необходимые для успешной социализации и адаптации к внешнему миру.

По мнению В А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, понятие профессиональной компетентности педагога обозначает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [12, с. 40].

Развивая идею исследователей, мы включаем в понятие совокупность профессиональных знаний и умений, личностных и деловых качеств, профессионально-ролевых позиций. Эти компоненты позволяют педагогу эффективно отбирать и применять методы, приемы, технологии обучения, инкультурации, социализации, взросления учащихся с учетом их индивидуально-психологических, возрастных, поколенческих особенностей.

Косвенным свидетельством профессиональной компетентности педагога, на наш взгляд, выступает результативность ученического труда, выраженная в баллах.

Педагог с высоким уровнем профессиональной компетентности демонстрирует способности не только добиваться достижения учащимися высоких образовательных результатов, но и объективно оценивать их знания, умения, качества, поведение, реализуя развивающий потенциал педагогической оценки.

Определенная часть современных учащихся являются представителями цифрового поколения с клиповым мышлением, минимальным горизонтом планирования, более успешным восприятием краткой, наглядной информации и критическим отношением к авторитетам [4, 10], что принципиально отличает их от сверстников прошлых поколений и вносит «поправки» в образовательный процесс. В этой связи логично предположить, что конструктивное взаимодействие с такими учащимися и успешное достижение профессиональных целей требует от педагога новых компетенций.

Опираясь на идеи Дж. Дьюи [7], методологию горизонтального обучения [8, 14, 16], практический опыт функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников Нижегородской области, мы также предполагаем, что эффективным механизмом и инструментом развития профессиональной компетентности педагогов является профессиональное общение с более компетентными коллегами, реализуемое в разных форматах наставнической деятельности.

Необходимо отметить, что на территории Нижегородского региона действуют образовательные организации, педагогические коллективы которых устойчиво демонстрируют высокие показатели в решении профессиональных задач, а значит, логично предположить, что они обладают определенным кадровым ресурсом для осуществления наставничества. Согласно данным ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (ФИОКО), в 2025 г. этим школам присвоен знак качества за высокую культуру оценивания и высокие образовательные результаты.

Анализ, структурирование и систематизация педагогического опыта школ – обладателей знака качества (анализ предметных, методических, коммуникативных, психолого-педагогических компетенций эффективных педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства), конвертирование его в инструменты наставнического взаимодействия и передачи коллегам-педагогам, которые имеют профессиональные затруднения, с последующим масштабированием в региональном образовательном пространстве позволят оптимизировать деятельность Нижегородской системы образования.

Целью регионального инновационного проекта является разработка и апробация комплекса инструментов и практик наставнической деятельности в образовательной организации, которые способствуют развитию профессиональной компетентности педагога.

Теоретико-методологические подходы. Методологическую рамку данного инновационного проекта составили идеи:

– парагогической теории обучения взрослых (Дж. Корнели и Ч. Дж. Данофф) как процесса расширения индивидуального учебного опыта и совместного производства знаний в условиях добровольного участия, взаимного доверия, равенства любых точек зрения [8, 16];

– концепции развития личности (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В. В. Сериков, М. А. Викулина) как целостного динамического процесса развернутых во времени и пространстве, последовательно сменяющих друг друга этапов самоопределения и самореализации, уважения к индивидуально-личностным особенностям, ценностям, установкам, образовательным интересам и потребностям, свободе личностного выбора образовательных и жизненных альтернатив [3, 6, 11, 13, 15];

– концепции образования (Дж. Дьюи) применительно к взрослой аудитории как непрерывной «перестройки или реорганизации опыта» [7, с. 75–76], процесса, «…который длится, пока длится жизнь» [7, с. 344];

– концепции социального конструирования реальности и социальной роли [1, 2].

Основные результаты. Проект инновационной деятельности по развитию профессиональной компетентности педагога средствами наставнической деятельности предполагает решение следующих задач:

1. Разработка единого подхода к определениям профессиональной компетентности педагога и наставнической деятельности как средству ее развития в образовательной организации.

2. Разработка критериев эффективной практики наставнической деятельности, способствующей развитию профессиональной компетентности педагога в образовательной организации.

3. Выявление, изучение и обобщение педагогического опыта в школах – обладателях знака качества.

4. Выявление используемых в школах – обладателях знака качества практик наставнической деятельности по вопросам формирования у обучающихся образовательных результатов и анализ этих практик с точки зрения возможных ресурсов и барьеров для развития профессиональной компетентности педагога.

5. Выявление, уточнение, обобщение, систематизация универсальных (базовых, вневременных) и уникальных компонентов профессиональной компетентности, которые позволят педагогическим работникам конструктивно взаимодействовать с цифровым поколением учащихся и успешно добиваться профессиональных целей.

6. Разработка на основе выявленного опыта и апробация банка практик наставнической деятельности в общеобразовательной организации по развитию профессиональной компетентности педагогов.

7. Тиражирование лучших практик наставнической деятельности по развитию профессиональной компетентности (конференции, форумы, круглые столы, педагогические чтения, мастер-классы, методические семинары и вебинары, стажировки) в целях развития профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций средствами наставничества.

8. Разработка комплекта материалов по развитию профессиональной компетентности педагога средствами наставнической деятельности (учебно-методическое пособие, методические рекомендации по внедрению практик наставнической деятельности в общеобразовательные организации, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников).

В результате функционирования региональной инновационной площадки и реализации проекта по развитию профессиональной компетентности педагогов средствами наставнической деятельности предполагается качественное изменение предметных, методических, психолого-педагогических, ИКТ- и коммуникативных компетенций педагогов образовательных организаций Нижегородской области.

Развитие профессиональной компетентности педагогов, на наш взгляд, оказывается возможным благодаря применению выявленных в школах – обладателях знака качества эффективных практик наставнической деятельности и внедрению эффективного опыта наставничества в образовательные организации, педагоги которых демонстрируют профессиональные дефициты.

Соответственно, значимыми продуктами региональной инновационной площадки следует считать:

– банк практик наставнической деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов;

– методические рекомендации по повышению профессиональной компетентности педагога средствами наставнической деятельности;

– дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Инструменты наставнической деятельности в развитии профессиональной компетентности педагога»;

– шаблон модели наставника, включающий критерии эффективности, функциональные роли, карту ключевых (базовых и уникальных) компетенций и алгоритм действий наставника (наставнической деятельности), которые обеспечивают развитие профессиональной компетентности у педагогов с профессиональными дефицитами.

Мы полагаем, что при необходимой доработке и адаптации результаты региональной инновационной площадки можно использовать в практике работы образовательных организаций различного уровня (дошкольное, дополнительное, среднее профессиональное)

для решения задачи повышения профессиональной компетентности педагогов средствами наставнической деятельности.

Характеризуя результаты деятельности инновационной площадки по развитию профессиональной компетентности педагога средствами наставнической деятельности, следует также указать на наиболее значимые социальные эффекты реализации проекта, а именно, на возможность создания в Нижегородском регионе:

- содержательно-методического пространства и профессиональной организационно-культурной среды для эффективного профессионального общения более компетентных педагогов с педагогами, имеющими профессиональные затруднения, в том числе в педагогическом взаимодействии с современным цифровым поколением учащихся, и профессионального развития педагогов в соответствии с личными запросами и потребностями;
- благоприятной организационно-культурной среды для разрешения ситуаций кризиса профессионального роста и профессионального выгорания;
- благоприятной организационно-культурной среды для адаптации молодых педагогов в профессии и конкретной образовательной организации;
- профессионального обучающего и обучающегося сообщества педагогов-наставников с конструктивными организационно-культурными ценностями и предпочтениями, обусловливающими эффективную наставническую деятельность и готовность обмениваться идеями, практиками наставнической деятельности; сообщества единомышленников, с которыми можно обсуждать собственный опыт наставнического взаимодействия и у которых можно получить профессиональный совет, консультацию и помощь при необходимости.

Кроме того, в условиях наставнической деятельности как элемента горизонтального обучения в специально сконструированной организационно-культурной реальности сотрудничества повышается уверенность наставляемых педагогов в собственных силах, более эффективно развивается их личностный и профессиональный потенциал, а у педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности открываются возможности для самореализации в новой функциональной роли – роли наставника.

Заключение. Следует отметить, что в рамках работы над инновационным проектом «Развитие профессиональной компетентности педагогов средствами наставнической деятельности» мы уделили специальное внимание предварительному анализу и разработке ориентировочной основы инновационной деятельности, в том числе анализу ресурсной базы проекта, и вариантам нейтрализации вероятных системных рисков.

Опираясь на анализ региональной образовательной практики, остановили свой выбор на методологии и технологии горизонтального обучения и привлекли к участию образовательные организации, имеющие успешный опыт педагогического взаимодействия с современным поколением учащимися, а для минимизации возможных системных рисков выбрали стратегию постоянного мониторинга реализуемых проектных шагов и опоры на традиции инновационной деятельности.

Список литературы

1. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман / пер. с англ. Е. Руткевич. – Москва : Academica-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.

2. *Бергер П. Л.* Общество в человеке / П. Л. Бергер // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 15–30.

3. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

4. *Борисова А. С.* Актуализация педагогического подхода к профессиональному образованию в свете теории поколений (на примере молодых сотрудников сферы гостеприимства) / А. С. Борисова // Вестник РМАТ. – 2023. – № 2. –С. 104–115.

5. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова [и др.]; под ред. А. С. Роботовой. – Москва : Академия, 2006. – 208 с.

6. *Викулина М. А.* Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации / М.А. Викулина. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.

7. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

8. *Корнели Д.* Парагогика: Синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности / Д. Корнели, Ч. Дж. Данофф;пер. с англ. И. Ю. Травкина // Вестник ТГУ [Электронный ресурс]. – URL :

http://journals.tsu.ru/uploads/import/1182/files/7_11_084.pdf (дата обращения 19.03.2026).

9. *Молокостова А. М.* Характеристики образовательной среды в представлениях субъектов образовательного процесса / А. М. Молокостова, И. С. Якиманская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. –Т. 7. – № 1(22). – С. 287–290.

10. *Мухаметзянова Ф. Г.* Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 1(2). – С. 42–50.

11. Непрерывное образование учителя: теория и практика / под ред. Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, Е. П. Белозерцева. – Волгоград : Принт, 2016. – 360 с.

12. Педагогика / В. А. Сластёнин [др.]. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

13. *Сериков В. В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 2 (106). – С. 30–35.

14. *Тулупова О. В.* Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О. В. Тулупова, А. В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 1. – С. 49–57.

15. *Якиманская И. С.* Основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. –Москва : БИНОМ, 2015. – 220 с.

16. *Яценко Ю. С.* Парагогика как новейший подход к самостоятельному изучению иностранных языков и повышению профессиональной компетентности / Ю. С. Яценко, Е. О. Швецова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –2015. – № 11-1 (53). – С. 215–217.

VII. Учебный предмет как пространство развития универсальных компетенций и жизненных навыков

Л. И. Сафина

L. I. Safina

Компетентностный подход в обучении иностранному языку

The competency-based approach in teaching English

Аннотация. *Компетентностный подход в обучении английскому языку акцентирует внимание не на формальном усвоении знаний, а на развитии практических навыков и умений, необходимых для реального общения. Он нацелен на формирование языковой, социокультурной, коммуникативной и других компетенций, позволяющих учащимся эффективно использовать английский язык в различных жизненных ситуациях. В рамках этого подхода учебные задания моделируют аутентичные коммуникативные задачи — от повседневного диалога до профессионального взаимодействия. Методика предполагает активное использование интерактивных форм работы: ролевых игр, проектов, дискуссий и кейс задач. В результате у обучающихся развивается не только языковая грамотность, но и способность самостоятельно решать коммуникативные задачи в межкультурном контексте.*

Ключевые слова: *компетентностный подход, обучение английскому языку, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, практическое применение языка, интерактивные методы обучения, ролевые игры, проектная деятельность, межкультурная коммуникация.*

Abstract. *The competency-based approach in teaching English focuses not on the formal acquisition of knowledge, but on the development of practical skills and abilities necessary for real-life communication. It aims to build linguistic, sociocultural, communicative and other competencies that enable students to use English effectively in various life situations. Within this*

approach, learning tasks simulate authentic communicative challenges — from everyday dialogue to professional interaction. The methodology involves active use of interactive forms of work: role-playing games, projects, discussions and case studies. As a result, learners develop not only language literacy, but also the ability to independently solve communicative tasks in a cross-cultural context.

Keywords: *competency-based approach; English language teaching; linguistic competence; communicative competence; sociocultural competence; practical language use; interactive teaching methods; role-playing games; project-based learning; cross-cultural communication.*

Прежде всего нужно понять, что такое «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – это обладание определенными знаниями, умениями и готовность для эффективной деятельности в конкретной ситуации.

Компетентность – обладание учащимися определенной компетенцией и личностное отношение к данной компетенции и предмету деятельности.

Учебный предмет иностранный язык, в частности английский язык, можно считать компетентностным, поскольку основой его содержания является практическая деятельность, т.е. преобладает деятельностное содержание. Предмет английский язык обладает большим потенциалом для формирования ключевых компетенций.

По классификации А. В. Хуторского выделяется три основных вида компетенций:

– ключевые компетенции: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного совершенствования;

– общепредметные компетенции;

– предметные компетенции [9].

Основным средством формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка выступают различные технологии, формы и методы.

Абсолютно некомпетентностных форм и методов учебной работы не существует. Однако некоторые формы сами по себе не работают на развитие ключевых [7] компетенций [7].

Компетентностными методами являются такие, которые имеют не только учебное, но и жизненное обоснование:

1) проблематизация содержания в контексте сегодняшней и завтрашней жизни учащихся;

2) организация внеурочной деятельности;

3) использование компетентностных методов и форм обучения:

а) метод проектов;

б) развитие критического мышления;

в) метод дебатов;

г) игровая технология (языковые, ролевые игры, драматизация);

д) кейс-стади;

е) проблемные дискуссии;

ж) парная и групповая работы;

з) языковой портфель;

и) использование аудиовизуальных средств, мультимедийных технологий, Интернет-ресурсов [1].

Дискуссии, беседы, ролевые игры проблемной направленности, проектная деятельность – это те виды деятельности, которые побуждают учащихся к самостоятельным размышлениям в устной или письменной форме.

Более подробно остановимся на некоторых **компетентностных методах и формах обучения.**

Реальные, жизненные, естественные ситуации

Учащиеся должны уметь решать реальные коммуникативные задачи:

1) поблагодарить за урок – “Thank you for the lesson”;

2) предложить помощь – “Can I give you a hand?”;

3) уточнить домашнее задание – “Could you repeat our homework?”;

4) пожаловаться на ябеду, обидчика – “He’s been telling on me! He is a sneak”;

5) поинтересоваться о внеклассном мероприятии – “When are we gonna have the Talent Night”. –

т.е. начинается реальное общение с Classroom English.

Реальное общение возможно при создании языкового окружения, постоянного мониторинга и ситуации успеха:

1. **Создание языкового окружения.**

Classroom English и Warming Up создают много возможностей и ситуаций для реального общения. Недостаточно самому употреблять фразы, надо добиваться, чтобы ученики адекватно реагировали на них.

2. **Постоянный мониторинг.**

English Police – прием взаимомониторига (Ученик отслеживает, кто больше говорил на английском и русском языке).

Competition – прием в режиме соревнования.

3. **Ситуация успеха** – принцип «Ты можешь выразить это по-английски, даже если не помнишь лексику и грамматику» – один из основополагающих принципов ситуации успеха, а также слова одобрения.

Ролевые игры на младшем этапе

1. **Диалогам** – всегда особое внимание и обязательно творческий подход.

Например, простейший пример из материалов начальной школы:

– Excuse me.

– Yes.

– Can you tell me the time?

– Certainly. It's 4 o'clock.

– Thank you.

– Not at all.

Один и тот же диалог можно разыграть и представить по-разному. Идеи и роли можно подсказать ученикам.

Ситуация 1: две школьницы торопятся в школу, бегут, сталкиваются друг с другом, произносят диалог.

Ситуация 2: девочка разговаривает со своей игрушечной собакой. Она играет и свою роль и роль собаки.

Ситуация 3: разговор двух деловых людей по телефону.

2. **Активное ролевое изучение любой темы вместо механического зазубривания.**

Тема «Экология»

Роли: «Я – птичка»;

«Я – Земля, я – в опасности»;

«Я – цветок, не рвите меня»;

3. **Размышления над цитатами.**

(Составление ситуационных иллюстрированных поговорок, изменение поговорок).

1. Do not trouble trouble until trouble troubles you.

Do not teach a teacher until a teacher teaches you.

4. **Творческая работа с песней.**

We wish you a merry Birthday.

5. **Песенные и рисовальные уроки [2].**

Групповая работа:

1) организованная парная работа – база для групповой работы;

2) ситуации должны быть интересны;

3) четкое задание, соответствующее уровню подготовки;

4) карточки-помощники;

5) важно не прерывать учащихся, исправлять только ошибки, мешающие общению;

6) проводить на иностранном языке.

Например, урок развития коммуникативных умений с использованием приема группового общения:

1-й этап – задание: обсудить заголовок текста (ученики в группах работают). Класс делится на 3 группы, у каждой группы своя часть текста. Время – 10 минут.

2-й этап – по истечении времени каждая группа предоставляет ответ, другие группы задают вопросы.

3-й этап – из трех групп формируются две и обсуждаются проблемы текста. Одна группа – «за», другая – «против».

4-й этап – подведение итогов, исправление и обсуждение ошибок.

Jigsaw – технология (пила, мозаика) [5]

На младшей ступени обучения можно использовать упрощенный вариант **Jigsaw**, когда члены группы читают части одного текста, готовятся к передаче содержания, а потом готовят общее высказывание.

На средней ступени усложняется работа. Учащиеся организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на блоки.

Например: тема «Путешествие» разбивается на подтемы «путешествие морем» и т.д. Каждый член группы получает задание, находит материалы по своей теме. Далее ученики, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, обмениваются информацией. Это называется «встречей экспертов». Затем возвращаются в свои группы и рассказывают все, что узнали.

Заключительный этап – фронтальный опрос учителя на любой вопрос по данной теме. Вопросы могут задавать ученики. Плодотворно для учеников, так как все ученики задействованы.

В 1986 г. педагог Славин разработал **Jigsaw 2** (Пила 2) [8]. Формируются группы по 4-5 человек. Работа над одной темой. Каждый член группы получает свою подтему, изучает ее, разрабатывает и становится экспертом. Потом эксперты встречаются и обмениваются информацией.

Технология Learning Together (США, 1987)

Группы – 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, потом группы общаются, узнают другие задания и усваивают весь материал. Урок речевой практики. Вся лексика усваивается на предыдущих уроках.

Совместная работа дает хороший стимул для познавательной деятельности, для коммуникативной работы. Обучение в сотрудничестве способно помочь в формировании умений, подготовить к сложным видам деятельности с информацией – методу проектов.

Проектная методика

Внедрилась в страну в 30-е годы. Школьный проект – педагогическая технология, которая позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении [6]. Проект ценен тем, что во время работы ученики самостоятельно приобретают знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы, то он легче будет адаптироваться к меняющимся условиям жизни, правильно выберет профессию и будет жить творческой жизнью.

Цели проектной работы:

1) показать умения ученика или группы учеников использовать приобретенный в школе исследовательский опыт;

2) реализовать интерес к предмету, приумножить знания о нем;

3) продемонстрировать уровень обученности ИЯ, совершенствовать умения участвовать в коллективных формах обучения;

4) подняться на более высокую ступень образованности.

Типы проектов: монопроект, коллективный проект, устно-речевой, письменный, тнтернет-проект.

При работе над проектом нужно учитывать информационный диапазон, исследовательский, языковой аспекты [3].

Монопроект может быть небольшим, его защита – устной. Коллективный проект более целесообразен и плодотворен.

Например, работа над проектом «Английский язык в моей жизни» (11 класс), который можно назвать школьным исследовательским проектом.

1. Обсуждение:

• актуальность темы (для общественной жизни, для расширения познав. деятельности);

• формулировка проблем для исследования:

– Изучение английского языка пробудило интерес к английской литературе.

– Возможно, моя будущая профессия будет связана с английским языком.

– Изучение английского языка пробудило интерес к истории страны.

– Я хочу показать связь культур в мире.

2. Логическое выстраивание направления и хода работы, определение сроков выполнения, выбор источников информации (в ходе работы развивается навык просмотрового чтения).

3. Изложение средствами ИЯ хода исследования и полученных результатов.

Таким образом, необходимость использования компетентностного подхода не вызывает сомнений, поскольку самым важным звеном модернизации образования является улучшение результата: ученик должен быть не просто знающим, но и умеющим, что и призван обеспечить компетентностный подход [4].

Список литературы

1. *Акапьев В. Л.* Роль компетентностного подхода в современном образовании / В. Л. Акапьев, Н. В. Немыкина, Н. И. Немыкин // Фундаментальные исследования. 2013. – № 11-7. – С. 1402–1406.

2. *Бакурадзе А. Б.* Управление развитием образовательного учреждения (по материалам проектов «Концепция комплексного сопровождения развития ребёнка в образовательном процессе», «Система многоуровневой оценки учебной деятельности учащихся» и «Технология системно-деятельностной формы организации диагностики и качества обучения») / А. Б. Бакурадзе. – Москва : АПКиПРО, 2014. – 34 с.

3. *Батрова О. Ф.* Перспективы внедрения компетентностного подхода в отечественную систему педагогического образования / О. Ф. Батрова // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 1. – С. 3–8.

4. *Васютина Н. Ю.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Н. Ю. Васютина // 1 сентября. Открытый урок [Электронный ресурс]. – URL : https://urok.1sept.ru/

5. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 64–72.

6. *Ефремова Н. Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова : монография. – Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. – 386 с.

7. *Звонников В. И.* Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход) : учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – Москва, 2012. – 280 с.

8. *Лукьяненко В. П.* Компетентностный подход: проблемы реализации с позиций методологического анализа / В. П. Лукьяненко // Педагогика. – 2016. – № 9. – С. 14–24.

9. *Хуторской А. В.* Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – Москва : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. — 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

И. Г. Чернова, Т. В. Надеина, А. В. Рубченко

I.G. Chernova, T.V. Nadeina, A.V. Rubchenko

Учебный предмет как основа формирования универсальных компетенций и жизненных навыков младших школьников

Educational subject as a basis for the formation of universal competencies and life skills in primary school students

Аннотация. *Статья посвящена роли учебного предмета в формировании универсальных компетенций и жизненно необходимых навыков у учащихся начальной школы. Рассматриваются особенности построения образовательного процесса, направленного на развитие познавательных способностей, социальной адаптации и личностного роста ребёнка. Особое внимание уделено методическим приёмам, способствующим интеграции теоретических знаний с практической деятельностью учеников. Обосновывается необходимость комплексного подхода к обучению, позволяющего эффективно формировать ключевые компетенции, необходимые детям младшего школьного возраста для успешного освоения учебной программы и дальнейшей социализации.*

Ключевые слова: *универсальные компетенции, жизненные навыки, начальное образование, формирование компетенций, проектная деятельность, игровые технологии, цифровые инструменты, образовательные ресурсы, методики преподавания, социализация школьника.*

Abstract. *This article examines the educational subject as a key tool for developing universal competencies and essential life skills among primary school students. The focus is on identifying effective methods of integrating academic disciplines with children's real-life experiences. Practical approaches used by elementary school teachers are described, including project-based learning organization, implementation of game-based teaching formats, and active use of digital resources. Conclusions are drawn regarding*

the importance of systematic analysis of achieved results and continuous improvement of teaching methodologies.

Keywords: *universal competencies, life skills, primary education, competency development, project-based learning, game-based technologies, digital tools, educational resources, teaching methodologies, student socialization.*

Актуальность проблемы. Образование младших школьников переживает глубокие изменения, обусловленные требованиями современной реальности. Традиционная парадигма передачи готовых знаний сменяется концепцией формирования компетенций, позволяющей ребёнку полноценно реализовать себя в жизни.

Ключевая задача начальной школы состоит в обеспечении условий для глубокого личностного развития каждого ребёнка, что подразумевает переход от пассивного восприятия информации к активному овладению инструментами, необходимыми для дальнейшего профессионального и социального успеха [6, с. 10].

Современная образовательная ситуация характеризуется быстрыми темпами изменений в технологиях, экономике и культуре. Школа должна готовить подрастающее поколение к этому непредсказуемому миру, вооружая его не столько готовыми знаниями, сколько умениями приобретать новую информацию, критически оценивать факты и уметь выстраивать конструктивный диалог с обществом. Именно поэтому важнейшую роль приобретает **интегрированный подход** к построению школьной программы, при котором каждый учебный предмет рассматривается как источник для формирования значимых универсальных компетенций и жизненных навыков.

Поддерживаемые Федеральным государственным стандартом общего образования второго поколения (ФГОС), универсальные учебные действия (УУД) охватывают четыре главные категории компетенций: **когнитивные, коммуникативные, регулятивные и личностные.** Каждый учебный предмет обладает уникальным потенциалом для развития той или иной группы УУД, и эффективное использование этих ресурсов лежит в основе современной концепции начального образования [1, с. 23].

Анализ состояния проблемы. Анализ публикаций последних десятилетий показывает растущую тенденцию к внедрению новых

подходов в педагогике, направленных на формирование компетенций младшего школьника. Научные исследования показывают, что эффективность начального образования повышается, если учебный материал преподносится таким образом, чтобы способствовать развитию не только конкретных знаний, но и общих способов действий, которые пригодятся ребёнку вне стен класса.

Исходной точкой для обсуждения выступают **требования ФГОС**, акцентирующие важность не просто знаниевого компонента, но и компетенционного подхода, подразумевающего воспитание гражданина, обладающего широким спектром профессиональных и личностных характеристик [7, с. 26]. Однако, несмотря на ясность постановки задач, реальная практика зачастую демонстрирует недостаточную степень реализации заявленных целей, что связано с отсутствием четких ориентиров для педагогов, ограниченностью материально-технических ресурсов и консервативностью традиционных методик обучения.

Различные авторы подчёркивают необходимость внедрения активных методов обучения, среди которых выделяются *проектная деятельность, игра, интерактивные формы работы* и др. [9, с. 67]. Тем не менее большинство российских школ пока находятся на этапе перехода от традиционного к новому типу преподавания, вследствие чего требуется дополнительное обсуждение особенностей применения тех или иных подходов в рамках отдельных учебных предметов.

Таким образом, проблема остаётся актуальной, поскольку далеко не все преподаватели владеют технологиями эффективной интеграции элементов разных учебных дисциплин в единый образовательный процесс, способствующий полноценному формированию универсальных компетенций.

Постановка задач исследования. Исходя из поставленной цели, определены следующие задачи [10, с. 220]:

1. Проанализировать существующие научные исследования и публикации, посвящённые влиянию учебных предметов на формирование универсальных компетенций.

2. Определить специфику вклада каждого учебного предмета начальной школы в развитие важнейших групп компетенций.

3. Рассмотреть наиболее перспективные педагогические подходы, позволяющие эффективно использовать учебный материал для формирования универсальных компетенций.

4. Представить практические рекомендации для учителей начальной школы по применению разработанных рекомендаций в ежедневной практике.

Основная часть

Учебные предметы как ресурс формирования универсальных компетенций. Рассматривая особенности влияния отдельных учебных предметов на развитие универсальных компетенций, целесообразно выделить следующие группы компетенций:

Когнитивные компетенции связаны с развитием памяти, внимания, воображения, аналитико-синтетических способностей, умением классифицировать объекты и устанавливать причинно-следственные связи.

Коммуникативные компетенции обеспечивают навыки вербальной и невербальной коммуникации, адекватного восприятия речи партнёра, участия в дискуссии и построения аргументов.

Регулятивные компетенции направлены на формирование навыков целеполагания, планирования, мониторинга результатов собственной деятельности и коррекции ошибок.

Личностные компетенции включают осознание нравственных принципов, развитие рефлексии, эмоционального интеллекта и культурного кругозора. [2, с. 302]

Каждый учебный предмет имеет уникальный вклад в формирование перечисленных категорий компетенций. Рассмотрим это подробнее [5, с. 103].

1. Русский язык и литературное чтение. Русскому языку отводится особая роль в начальной школе, поскольку он непосредственно влияет на когнитивные и коммуникативные компетенции. Изучение грамматики, правил правописания и стилистики формирует базу для выразительного и точного словесного выражения мыслей. Чтение художественной литературы развивает способность понимать и интерпретировать текст, оценивать события и характеры героев, рассуждать о морали и человеческих отношениях.

Уроки литературного чтения позволяют повысить уровень регуляции, развивая навыки самоконтроля, последовательности действий и долгосрочного планирования (например, при выполнении домашних заданий и подготовке рефератов). Кроме того, знакомство с произведениями русской классики способствует углублению личностных качеств, воспитывая любовь к Родине, уважение к традициям и патриотизм.

2. Математика. Математические дисциплины оказывают значительное влияние на когнитивные и регулятивные компетенции. Решая арифметические задачи, ученики осваивают алгоритмы вычислений, логическое мышление, умение анализировать условия задачи и выбирать оптимальный путь решения. Использование наглядных материалов, игровых моментов и логических упражнений значительно увеличивает эффект от изучения математики.

Развитие интереса к математике обеспечивается организацией эвристических задач, логических игр и головоломок, вовлекающих ребят в активный творческий процесс. Регулярная проверка выполненных заданий, коррекция ошибок и оценка достижений способствуют развитию самоконтроля и регулирующей компетенции.

3. Окружающий мир. Знакомство с предметами природы способствует развитию когнитивных и личностных компетенций. Опыты, наблюдение за растениями и животными, прогулки на природу укрепляют навыки сбора и обработки информации, формируют базовую картину мира и развивают умение наблюдать и исследовать окружающую среду.

Уроки окружающего мира поддерживают развитие уважения к природе, заботливое отношение к животным и растениям, ответственность за состояние окружающей среды. Этика взаимоотношений с природой является неотъемлемой составляющей личностных компетенций [3, с. 18].

4. Физическая культура. Физкультурные занятия направлены на укрепление физического здоровья, улучшение двигательной координации и поддержание высокой работоспособности организма. Спортивные мероприятия формируют привычку к здоровому образу жизни, уважение к сопернику, умение побеждать и достойно проигрывать.

Помимо физической нагрузки, физкультура способствует развитию волевых качеств, упорства, решительности и стремления достигать высоких результатов. Это важная составляющая личностных компетенций.

5. Технология. Трудовое обучение позволяет развивать ручные навыки, внимательность, аккуратность и точность в действиях. Создание поделок, моделирование конструкций, изготовление изделий своими руками воспитывает самостоятельность, организованность и целеустремлённость.

Такие занятия активизируют регулятивные компетенции, развивают инженерное мышление и создают предпосылки для выбора профессии в области техники и дизайна.

6. Музыкальное и художественное образование. Искусство (музыка, живопись, театр) развивает эмоциональную сферу ребёнка, его чувствительность и интуицию. Эти предметы способствуют раскрытию внутреннего потенциала ребёнка, проявлению его талантов и увлечённости, усиливают эмпатию и социальное поведение [8, с. 113].

Музыкальные и живописные занятия делают ребёнка более открытым, свободным в выражении своих чувств и переживаний, развивают способность к рефлексии и оценке происходящего вокруг.

Применение современных педагогических подходов. Формирование универсальных компетенций невозможно без внедрения новейших педагогических техник и инструментов. Наиболее перспективными являются:

Игровая форма обучения. Игра помогает задействовать интересы ребёнка, привлекает его внимание и облегчает усвоение сложного материала. Можно проводить конкурсы, викторины, квесты, используя игровой сюжет для проработки изучаемого материала.

Методы визуализации и мультимедиа. Современные технические средства, такие как компьютеры, планшеты, проекторы, позволяют разнообразить подачу материала, привлечь внимание учеников и закрепить изученный материал.

Технология портфолио. Сбор примеров детских успехов, записей и достижений помогает организовать личную оценку прогресса ребёнка, повышает самооценку и мотивацию к продолжению усилий.

Исследовательско-проектная деятельность. Выполнение проектов, связанных с исследованием интересных явлений и фактов, ведёт к глубокому пониманию материала, накоплению опыта и развитию регулятивных компетенций [4, с. 186].

Рекомендации для учителей начальной школы:

1. Применяйте активные методы обучения, включая игру, проектную деятельность и исследовательские задания.

2. Используйте цифровую технику и компьютерные приложения для поддержки учебного процесса.

3. Организуйте общение и сотрудничество между учениками, создавайте атмосферу взаимопомощи и взаимоуважения.

4. Проводите регулярную диагностику уровня сформированности универсальных компетенций, адаптируя программу под индивидуальные потребности каждого ученика.

5. Включайте элементы межпредметных связей, показывая связь одного предмета с другим, формируя целостное мировосприятие.

Заключение. Учебные предметы начальной школы обладают большим потенциалом для формирования универсальных компетенций и жизненных навыков младших школьников. Каждое занятие, даже самое простое, способно внести значительный вклад в развитие обучающихся, если подходить к нему творчески, с учётом потребностей современных детей.

Преподаватели начальной школы стоят перед серьёзной задачей – обеспечить высокий уровень подготовки, соответствующий современным стандартам, одновременно учитывая личные предпочтения и возможности каждого ученика. Чтобы достичь этого результата, необходимо пересмотреть традиционные методы преподавания, дополнить их новыми современными подходами и регулярно отслеживать динамику успеваемости.

Только совместными усилиями педагогов, родителей и администрации школы возможно добиться устойчивого и качественного улучшения образовательного процесса, необходимого нашим детям для полноценной жизни в XXI веке.

Список литературы

1. *Андреев А. А.* Универсальные учебные действия как условие успешности младшего школьника / А. А. Андреев, Е. Г. Коннова // Начальная школа плюс До и После. – 2018. – № 6. – С. 21–26.

2. *Амонашвили Ш. А.* Гуманная педагогика. Начало пути / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Эксмо-Пресс, 2017. – 352 с.

3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Просвещение, 2018. – 416 с.

4. *Дусавицкий А. К.* Урок развивающего контроля : учеб. пособие для учителей нач. школы / А.К. Дусавицкий. – Москва : Юрайт, 2019. – 192 с.

5. *Иванова Н. В.* Развитие познавательных способностей учащихся начальных классов средствами учебного предмета / Н. В. Иванова // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 102–110.

6. *Калмыкова З. И.* Проблемы диагностики интеллектуального развития ребенка школьного возраста / З. И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С. 5–15.

7. *Кондаков Н. С.* Формирование метакомпетентностей у младших школьников средствами учебных предметов / Н. С. Кондаков // Начальное образование. – 2020. – № 2. – С. 25–31.

8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Академический проект, 2019. – 352 с.

9. *Новикова Л. И.* Методы формирования личностных качеств детей младшего школьного возраста в образовательном процессе / Л. И. Новикова // Педагогичекое образование и наука. – 2019. – № 1. – С. 64–69.

10. *Поливанова К. Н.* Проектная деятельность школьников / К. Н. Поливанова. – Москва : Просвещение, 2018. – 224 с.

11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 704 с.

М. А. Шаталов, Д. М. Левкин

M. A. Shatalov, D. M. Levkin

О роли проблемно-интегративного подхода в становлении личности безопасного поведения в обучении основам безопасности и защиты родины (основная школа)

About the role of the problem-integrative approach in the formation of a personal safe behavior in teaching the basics of security and protection of the homeland (basic school)

Аннотация. *В статье актуализируется проблема становления личности безопасного поведения в обучении основам безопасности и защиты Родины в основной школе через достижение обучающимися базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности. В качестве методолого-методического инструмента её решения обосновывается проблемно-интегративный подход. Раскрываются взаимосвязи культуры безопасности жизнедеятельности с научной картиной мира школьников и их мировоззрением.*

Ключевые слова: *личность безопасного поведения, культура безопасности жизнедеятельности, мировоззрение, научная картина мира, проблемно-интегративный подход, внутрипредметные и межпредметные связи как средства интеграции.*

Abstract. *The article actualizes the problem of developing a person of a safe type of behavior in teaching the basics of security and defense of the Motherland in primary school through students achieving a basic level of life safety culture. The problem-integrative approach is substantiated as a methodological tool for solving it. The relationship between the culture of life safety and the scientific picture of the world of schoolchildren and their worldview is revealed.*

Keywords: *personality of a safe type of behavior, life safety culture, worldview, scientific picture of the world, problem-integrative approach, intra-subject and inter-subject connections as a means of integration.*

Постановка проблемы. В современном турбулентном мире общественно значимой и наиболее обобщённой задачей обучения основам безопасности и защиты Родины (далее – ОБиЗР) в основной школе становится формирование личности безопасного поведения (далее – ЛБП). Её решение мы связываем с приобщением обучающихся к культуре безопасности жизнедеятельности (далее – КБЖ), достижения ими её «базового уровня» [1, с. 3], что требует поиска, отбора и применения наиболее эффективных методолого-методических ориентиров и инструментов проектирования образовательного процесса. Одним из таковых мы считаем *проблемно-интегративный подход*, не получивший до настоящего времени широкого применения в методике обучения ОБиЗР.

Цели. Учитывая сказанное, значимым становится рассмотрение и обоснование роли проблемно-интегративного подхода в инновационном преобразовании практики обучения ОБиЗР в основной школе в целях повышения эффективности становления в нём ЛБП через приобщение обучающихся к КБЖ.

Основные результаты исследования. КБЖ является одним из наиболее ёмких понятий предмета «ОБиЗР», находящим отражение в целях и в результатах его изучения в школе, а значит и в учебном содержании. При этом КБЖ можно определить и как «совокупность норм, взглядов и установок, характеризующих отношение индивида

к природе, личной, общественной и национальной безопасности» [2, с. 7], и как «состояние развития человека, социальной группы, общества, характеризуемое отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности и, главное, активной практической деятельностью по снижению уровня опасности» [3, с. 526].

Важно и то, что КБЖ можно считать одним из видов культуры. Это позволяет рассматривать её как продукт творческой деятельности человека, что, в свою очередь, детерминирует продуктивно-творческую направленность обучения ОБиЗР, которая наиболее эффективно может быть обеспечена в условиях *проблемно-интегративного подхода* к его построению.

Проблемно-интегративный подход представляет собой результат синтеза *проблемного* и *интегративного* подходов, хорошо известных в педагогической науке и практике. При этом методологической основой их объединения выступает понимание неразрывной взаимосвязи и взаимообусловленности *проблемы* и *интеграции* в науке и в образовательной практике. Так, в ряде исследований проблема была «обоснована как метод и форма интеграции наук, всеобщая форма интеграции знаний, исходный пункт и механизм интеграции» [4, с. 7]. В них также было показано, что «проблемность в науке и в образовании всегда порождает интеграцию, а интеграция – проблемность» [там же].

Какова же роль проблемно-интегративного подхода в решении задачи становления ЛБП через приобщение обучающихся к КБЖ?

Проблемно-интегративный подход, в его *«проблемной компоненте»*, предопределяет построение обучения ОБиЗР через выявление, постановку и решение системы учебных проблем. В этом случае учебные проблемы становятся структурной единицей организации содержания обучения и основным средством обучения, предопределяя тем самым проблемно-поисковую деятельность ведущим видом учебной деятельности обучающихся.

Следует отметить, что проблемно-поисковая деятельность относится к наиболее универсальным видам учебной деятельности и является творческой по своей сути. При этом важно, что она основывается на *двуединстве* деятельности учителя и учащихся в образовательном процессе, в котором:

● *задачей педагога* становится создание условий, инициирующих активную деятельность обучающихся по освоению социального опыта, а также формирование (усложнение, развитие) этой деятельности и управление ею;

● *задачей обучающихся* выступает сознательное освоение социального опыта во взаимодействии с учителем и друг с другом.

Сказанное позволяет рассматривать проблемно-поисковую деятельность значимым средством гуманизации процесса обучения. В этом качестве она обеспечивает его центрирование вокруг личности обучающегося и способствует реализации в нём идей и принципов сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся.

Однако не менее важно и то, что проблемно-поисковая деятельность базируется на преодолении внутренних противоречий школьников (в их знаниях, умениях, взглядах и т. д.). В силу этого она выступает ведущим средством развития их личности, а также неиссякаемым источником выработки взглядов, ценностных установок, убеждений, которые, в свою очередь, являются неотъемлемыми компонентами КБЖ, а значит и ЛБП.

Вместе с тем значим вклад в приобщение школьников к КБЖ и *«интегративной компоненты» проблемно-интегративного подхода*. Он предопределяется синтетической природой самого феномена КБЖ, интегрирующей в своём составе знания из разных областей науки, способы действий и обобщённые алгоритмы безопасного поведения, ценностные установки, взгляды, убеждения и иные структуры.

Вследствие этого, проявляясь во всех компонентах процесса обучения ОБиЗР, КБЖ детерминирует интегрированность содержания данного учебного предмета, чему также способствует межпредметный характер его ключевых понятий и формируемых ими понятийно-теоретических систем. В конечном итоге это создаёт объективные предпосылки для проектирования образовательного процесса на интегративной основе с использованием в нём внутрипредметных и межпредметных связей (далее – ВПС, МПС) как средств внутрипредметной и межпредметной интеграции.

Как средства интеграции ВПС и МПС способствуют формированию осознанной системы научных знаний по ОБиЗР, освоению способов их применения в повседневной жизни, а также встраиванию их в общую систему знаний школьников об окружающем мире,

месте и роли в нём человека. Тем самым они благоприятствуют формированию научной картины мира (далее – НКМ) школьников как «знаниевой» основы приобщения их к КБЖ, формирования их научного мировоззрения.

Так, НКМ, отражая «совокупность общих представлений науки определённого исторического периода о фундаментальных законах строения и развития объективной реальности …» [5, с. 149], влияет на содержание КБЖ, которую можно определить и как «комплекс социокультурных знаний, навыков и умений, который определяет относительное здоровье и сбалансированное состояние жизнедеятельности человека, общества и природы в их постоянном взаимодействии» [6, с. 20].

Кроме того, НКМ является важнейшим источником миропонимания, входящего в структуру мировоззрения человека и отражающего особенности восприятия им знаний об окружающем мире. Причём наибольшую роль «в разработке НКМ» играют «естественные науки» [7, с. 23], что позволяет говорить о приоритетности МПС ОБиЗР с естественнонаучными предметами.

Говоря о взаимосвязях КБЖ, НКМ и мировоззрения, важно отметить, что последнее, представляя собой «совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нём человека и вместе с тем жизненные позиции, программы поведения, действий людей» [8, с. 24-25], выступает сферой взаимодействия и индивидуально-личностного преломления КБЖ и НКМ. Тем самым мировоззрение определяет восприятие и осмысление школьниками окружающего мира и, в конечном итоге, эффективность присвоения ими норм и правил безопасной жизнедеятельности. При этом деятельностным механизмом формирования перечисленных составляющих КБЖ, НКМ и мировоззрения, как было показано выше, выступают учебные проблемы, решаемые с опорой на целесообразные виды ВПС и МПС. Это ещё раз иллюстрирует неразрывную взаимосвязь *«проблемной»* и *«интегративной» компонент* в структуре *проблемно-интегративного подхода*.

Выводы. Таким образом, проблемно-интегративный подход представляет собой действенный методолого-методический инструмент формирования «базового уровня культуры безопасности жизнедеятельности» [1, с. 3] как основы становления ЛБП в обучении ОБиЗР в основной школе. В этом качестве он обеспечивает единство

и взаимообусловленность содержательного и деятельностного компонентов данного процесса, способствует усилению его развивающе-воспитывающего воздействия на обучающихся, выступает эффективным средством гуманизации образовательного процесса в русле идей и принципов педагогики сотрудничества.

Список литературы

1. Введение в философию : учебник для вузов : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1989. – 367 с.
2. *Кагиров Б. Н.* Культура безопасности как проблема философии / Б. Н. Кагиров [и др.] // Философия образования. – 2014. – № 4 (55). – С. 14–25.
3. *Корнев Д. А.* Культура безопасности жизнедеятельности / Д. А. Корнев, Р. В. Еремин // Автономия личности. – 2022. – № 2 (28). – С. 5–11.
4. *Лебедев С. А.* Философия науки: Словарь основных терминов / С. А. Лебедев. – Москва : Академический проект, 2004. – 320 с.
5. *Павлова Л. А.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении / Л. А. Павлова // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни : материалы IX Всерос. науч.-практ. студ. конференции с междунар. участием. – Екатеринбург, 2023. – С. 525–529.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 8-9 классов образовательных организаций). – Москва, 2025. – 65 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://edsoo.ru/rabochie-programmy/ (дата обращения 07.04.2026).
7. Философские проблемы естествознания : учеб. пособие для аспирантов и студентов филос. и естеств. фак. ун-тов / под ред. С. Т. Мелюхина. – Москва : Высш. шк., 1985. – 400 с.
8. *Шаталов М. А.* Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода : монография / М. А. Шаталов. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 103 с.

М. В. Рожкова

M. V. Rozhkova

Организация работы по предупреждению трудностей становления читательской деятельности младших школьников на уроках литературного чтения

Organizing work to prevent difficulties in the development of reading activity in primary school students in literature lessons

Аннотация*. В статье рассматриваются причины возникновения трудностей в процессе становления читательской деятельности, раскрываются подходы к организации уроков литературного чтения в контексте учебной деятельности, а также характеризуются методические приемы, способствующие формированию смыслового чтения.*

Ключевые слова: *чтение, читательская деятельность, читательский опыт, трудности обучения, младший школьник, смысловое чтение.*

Abstract. *This article examines the causes of difficulties in developing reading skills, reveals approaches to organizing literary reading lessons within the context of educational activities, and characterizes methodological techniques that contribute to the development of meaningful reading.*

Keywords*: reading, reading activity, reading experience, learning difficulties, primary school student, meaningful reading.*

Чтение – сложный и многогранный процесс, без которого сложно представить любое преобразование в жизни человека, и, самое главное, невозможно развитие личности младшего школьника. Как отмечал в своих работах Н. А. Рубакин, известный библиограф и книговед: «В книге заключены три великие силы духовного развития личности: знание, понимание и настроение» [5]. Раскрывая этот тезис, можно сказать, что через знание, заключенное в тексте, и его

эмоциональное «проживание», сопровождающее понимание, младший школьник движется, накапливая читательский опыт, не только к познанию всех учебных предметов, но и получает представление о самой жизни: «в чтении у юных людей ясно обрисовывается процесс накопления своеобразного, непрямого опыта. Этот процесс идёт в двух направлениях: с одной стороны, происходит накопление познавательного материала, с другой – расширяются, углубляются уже имеющиеся знания и представления о жизни» [6, с. 21].

Таким образом, чтение – это не просто следование за повествованием автора и ходом сюжета произведения, а собственная интерпретация, своеобразное определение и представление воспринятого текста с учетом индивидуального личного опыта. Однако для достижения такого уровня литературного развития школьника начальная школа должна быть ориентирована на формирование читательской деятельности, обеспечивающей:

– читательскую самостоятельность младшего школьника, стимулирование его начитанности, опирающейся на расширение репертуара предлагаемых для изучения произведений;

– полноценное восприятие и анализ художественных и научно-познавательных текстов с учетом их специфики;

– воспитание активной позиции к читаемому, выражающейся в осознании и принятии учениками ценностей и смыслов произведений.

Однако оценка существующих педагогически практик обучения чтению позволяет сделать вывод, что учителя на уроках в начальной школе недостаточно внимания уделяют восприятию текстов с учётом их специфики, формированию читательского опыта, что зачастую приводит к появлению ряда трудностей при овладении учениками смыслового чтения, которое определяется «как *деятельност*ь по восприятию, пониманию и интерпретации текстов разного типа, жанра, назначения, обеспечивающая решение учебно-познавательных задач изучаемого предмета» [3, с. 84]. В связи с этим одним из возможных направлений для решения указанных противоречий заключается в организации уроков литературного чтения с позиций учебной деятельности, в процессе которой «ученик из объекта обучения становится субъектом учения» [2]. Исходя из этого, представим обобщенно процесс обучения чтению в соответствии со структурой деятельности:

– мотивационное звено (уровень), выражающееся в формировании познавательной потребности, интереса к чтению;

– ориентировочно-исполнительское звено (уровень), заключающееся в «смысловом прогнозировании» и осуществлении смысловой интерпретации текста;

– рефлексивное звено (уровень), проявляющееся в возвращении к тексту с целью его перечитывания для уточнения и осознания ценностных смыслов произведения.

Подчеркнем, что выделенные таким образом звенья (уровни) – мотивационное, ориентировочно-исполнительское, рефлексивное – позволяют не только сгруппировать определенным способом формируемые специальные читательские действия, но и соотнести их с организацией изучения произведения на уроках литературного чтения. Например, именно с мотивационного этапа начинается осознание произведения любого жанра, вида, рода. При такой организации начала работы с произведением вся деятельность школьника подчиняется поставленной учебной задаче, мотиву – для чего, с какой целью мы будем читать этот текст.

Обратим также внимание, что любое восприятие текста, как отмечают психологи, начинается с акта слежения за развитием его содержания [2], что объясняет необходимость создания таких ситуаций на уроке, которые обеспечивали бы постановку учебной задачи перед восприятием текста, и ее последующее «удержание» в процессе чтения или слушания. Учебная задача, выражающая установку на мотив чтения, при этом может формулироваться следующим образом:

- «Читая текст, обрати внимание, где «прячется» главная мысль».
- «Читая текст, выдели информацию, которая помогает описать героя».
- «Читая текст, обрати внимание, как меняется состояние природы в ожидании дождя».
- «Читая рассказ, найди событие, которое определяет юмористичность ситуации».

Отметим, что поскольку в процессе обучения любой текст выступает в качестве учебного, то учебные задачи, которые будут решены в процессе чтения, должны быть поставлены перед обучающими именно до начала восприятия текста. При этом вступление

учителя перед предъявлением задания также может служить мотивом выполнения задания. Кроме этого, необходимо обратить внимание не только на предъявление, но и на «удержание» учебной задачи. Этот процесс особенно важен, если чтение текста осуществляется на нескольких уроках. В этом случае важно создание «мостика» между чтением отрывков одного произведения.

На следующем уровне – ориентировочно-исполнительском – выстраивается работа по восприятию, пониманию и интерпретации текста как компонентов формирования смыслового чтения. Здесь необходимо подчеркнуть, что, во-первых, процесс осмысленного чтения любого текста зависит от знания его особенностей и умения сопоставлять их с анализируемым произведением, а во-вторых, как показывает практика, на уроках литературного чтения в основном организуется изучение художественных произведений. Это зачастую провоцирует многие трудности обучающихся, в первую очередь вызванные тем, что младшие школьники, привыкая ориентироваться на специфику художественного текста, с трудом осознают особенности справочной статьи или инструкции, не могут работать со структурой и содержанием научно-познавательного текста и, как следствие, анализируя предложенный текст, сопоставляют его с изученными особенностями художественного произведения, приписывая тексту не свойственные ему черты произведения другого жанра. Поэтому необходима такая система вопросов и заданий, которая предполагает не только осознание внешней (содержательной, фабульной) стороны текста, но и обеспечивает понимание его внутренней системы авторских смыслов и замыслов. С этой целью возможно использовать такой прием работы с текстами, как их сопоставительный анализ, позволяющий через сравнение объектов выделить и что-то уникальное, и что-то общее, формируя понимание специфики жанра, особенностей стиля писателя, выбора определенных языковых средств с учетом речевой задачи автора текста. Например, во 2 классе можно организовать сопоставление текстов М. М. Пришвина «Утро» и А. С. Пушкина «Уж небо осень дышало…» [1], используя следующие вопросы:

– Сравните два описания. Какие приёмы используют авторы, чтобы описать осеннюю природу?

– С чем сравниваются осенние листья? Какое настроение вызывают эти тексты? Можно ли сказать, что оба произведения по-разному раскрывают одну тему? Почему?

Предложенные вопросы интерпретирующего характера позволяют акцентировать внимание учеников на особенностях восприятия осенней природы в прозаическом и стихотворном тексте, подчеркивая стилевые особенности писателей. Также можно предложить школьникам сравнить описание осени, представленное в произведении Г. А. Скребицкого «Четыре художника» и в научно-познавательном тексте В. В. Бианки.

Ряд примеров можно продолжить, например, при изучении раздела «Басни» можно предложить сравнить тексты басен И. А Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и Л. Н. Толстого «Лев и мышь», а в рамках раскрытия темы «Зимняя природа» сопоставить рассказ И. С. Соколова-Микитова «Зима в лесу» и стихотворение Ф. И. Тютчева «Чародейкою Зимою» и другие.

Следствием такой комплексной работы с произведением на ориентировочно-исполнительском уровне становится система читательских действий, которая уже на третьем уровне – рефлексивном – проявляется в действиях самоконтроля и самооценки, обеспечивающих возвращение к тексту с целью его перечитывания для уточнения речевого поступка или смыслового суждения.

Заключение. Предупреждение и преодоление возникающих трудностей в становлении читательской деятельности – это комплексный показатель, который во многом зависит от следующего:

– способности учителя к рефлексивным действиям, то есть возможности и желании анализировать ситуацию по выявлению трудностей;

– готовности оказать педагогическую помощь любому обучающемуся в устранении возникающих трудностей;

– умения создать и, главное, реализовать «программу индивидуально-дифференцированного обучения, что позволит обеспечить дальнейшее успешное обучение в близкой и отдалённой перспективе» [4].

Поэтому так важно осознавать, что младший школьник любого уровня успешности нуждается в постоянной помощи и поддержке учителя в соответствии с его образовательными потребностями,

а для предупреждения трудностей обучения важно учитывать уровень познавательного интереса и степень сформированности универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Литературное чтение : учеб. пособие для 2 кл. : в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих. – Москва : Просвещение, 2025. – 176 с.

2. Личностные факторы развития позиции субъекта учения / под ред. Е. Д. Божович. – Москва: Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 368 с.

3. Метапредметные результаты обучения в начальной школе / Ф. Виноградова, [и др.]. – Москва : Просвещение, 2025. – 200 с.

4. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов : метод. пособие для учителя нач. школы / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А Рыдзе / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Институт содержания и методов обучения, 2024. – 205 с.

5. *Рубакин Н. А.* Основные задачи библиотечного дела // Н. А. Рубакин. Избранное : в 2 т. ─ Москва : Книга, 1975. ─ Т. 2. ─ 280 с.

6. *Рубинштейн М. М.* Воспитание читательских интересов у школьников. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 214 с.

О. А. Рыдзе

O. A. Rydze

Учебные ситуации для диагностики и развития самостоятельности младших школьников на уроках математики

Educational situations for the diagnosis and development of independence of primary school students in mathematics lessons

Аннотация. *Статья посвящена реализации требований стандарта к развитию самостоятельности младшего школьника, диагностике ее отдельных характеристик. Представлены типовые учебные ситуации для развития у обучающегося ответственности*

и самооценки как качеств самостоятельной личности, произвольности и обобщения как характеристик самостоятельной учебной деятельности обучающегося.

Ключевые слова: *учебная ситуация, учебно-познавательная самостоятельность, младший школьник, оценочные процедуры.*

Abstract. *This article focuses on the implementation of the standard's requirements for developing primary school students' independence and assessing its individual characteristics. Typical learning situations are presented to develop students' responsibility and self-esteem as qualities of an independent personality, and arbitrariness and generalization as characteristics of independent learning.*

Keywords: *educational situation, educational and cognitive independence, primary school student, assessment procedures.*

Введение. Способность ученика проявлять самостоятельность при решении учебно-практических и учебно-познавательных задач является одним из требований стандарта начального общего образования. К концу 4 класса любой обучающийся должен научиться «принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, … осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия» [8, с. 6]. Это требование стандарта к регулятивным действиям позволяет выделить качества самостоятельности как характеристики учебной деятельности обучающегося и качества личности. Как качество личности самостоятельность в начальной школе характеризуется ответственностью младшего школьника за выполнение заданий и поручений, самооценкой возможности и результативности своих учебных действий, а также учебной инициативой. Как характеристика учебной деятельности самостоятельность проявляется в произвольности учебной работы (ученик не нуждается в помощи для включения в выполнение работы, выборе необходимых для решения типовых задач умений) и способности к обобщению своего учебного опыта.

Зачем ученику начальной школы самостоятельность? – сомневаются некоторые учителя. Не вредит ли инициатива и самостоятельность детей качеству освоения учебной программы по предмету? Реально ли формировать самостоятельность прямо на уроке, не разрабатывая специальных заданий, видов работ и не выделяя дополнительного времени на уроке?

Потребность современного младшего школьника в самостоятельных действиях во время учебы очевидна. Ему нужно научиться без посторонней помощи в полном объеме и правильно выполнять домашние задания, контрольные работы, решать не только типовые, но и нестандартные учебные задачи.

Исследования известных дидактов (Н. Ф. Виноградова, Е. Н. Землянская, С.И. Поздеева и др.) и психологов (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман) подтверждают идею о необходимости развития характеристик деятельности обучающегося, обеспечивающих успешность достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Так, в исследовании Г. А. Цукерман подчеркивается, что в начальной школе несамостоятельность ребенка заменяется действиями других людей (учителей, родителей, одноклассников) [9]. Поэтому актуальным для начальной школы становится развитие умений сотрудничать, общаться, вступать в деловые отношения.

В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова акцент в развитии учебной деятельности на основе игровой делается на сотрудничестве и кооперации общающихся, в котором они «обмениваются действиями и деятельностями», провоцируют появление новых мотивов познания [2, с. 173]. В концепции построения открытого совместного действия педагога и ребенка С. И. Поздеевой проводится анализ того, как разные модели совместного действия, разные методы обучения (авторитарно-репродуктивный, проблемно-лидерский, исследовательско-диалогический) влияют на качество самостоятельности школьника [7].

На готовность ребенка проявлять самостоятельность существенное влияние оказывает готовность педагога переосмысливать свой опыт, включаться в творческую работу, учитывающую стремление ученика обходиться без взрослого [5, с. 19]. В современных подходах к организации подготовки учителя и повышения его квалификации

существенный акцент делается на формировании у педагогов целостного представления об учебной деятельности младших школьников, формируемых универсальных учебных действиях. Н. Ф. Виноградова, Е. Н. Землянская и другие дидакты обращают внимание на важность понимания учителем, какие операции, в каком темпе, на каком содержании могут успешно освоить ученики. Идея представить основные учебные действия как последовательность операций, которыми овладевает младший школьник в процессе начального обучения на разном предметном содержании, принадлежит Н. Ф. Виноградовой и сотрудникам ее лаборатории [6]. Е. Н. Землянская, анализируя действие «сравнение» – одно из базовых логических познавательных действий, выделяет предметное содержание разных учебных курсов, в рамках которого отрабатываются составляющие его операции [3]. Среди дидактических условий, обеспечивающих интеграцию при формировании предметных и универсальных действий, Н. Ф. Виноградова выделяет создание учебных ситуаций для успешного взаимодействия «обучения (функция педагога) и учения (функция ученика)» [1, с. 9].

Основная часть

Диагностика самостоятельности

Для оценки самостоятельности в выполнении учебных заданий целесообразно использовать диагностические, а не традиционные проверочные работы. Специфика диагностики – определение причин успешного или неуспешного выполнения. Поэтому любое диагностическое задание (или работа) имеют конкретную цель и точный объект оценивания (например, операция, входящая в учебное действие, этап алгоритма, план выполнения задания и т. п.). В случае затруднений или неправильного выполнения педагог сразу может установить проблему (на это укажут цель и объект оценивания) и предпринять конкретные коррекционные шаги (выделить вместе с учеником и попрактиковаться в применении операции, закрепить на разном содержании шаг алгоритма, «выполнить» решение по некорректному плану и усовершенствовать его).

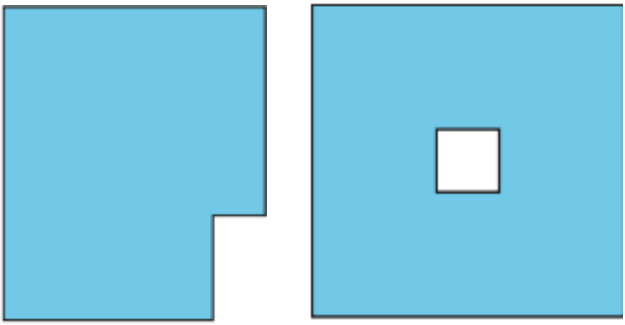
Создание задания предполагает проявление самостоятельности в принятии решения о теме, выборе данных (обобщение опыта составления, решения задач), ответственности за получение конкретного учебного продукта – задачи (условие, вопрос, их взаимосвязь).

Результаты выполнения целесообразно обсудить со всем классом. Это поможет увидеть, кто из ребят готов максимально использовать данные, обсуждать разные задачи, дифференцировать их по объему использованных данных, мере трудности (дополнительно).

Развитие ответственности и самооценки

Для развития ответственности и самооценки как качеств личности обучающихся могут быть предложены учебные ситуации, связанные с поиском способа, решением задачи разными способами, поиском всех возможных ответов (решений).

Задание для 3 класса (2 полугодие). Выбери фигуру и расскажи, как найти ее площадь.



Фигура 1 Фигура 2

Рис.

Цель задания – учить понимать требования задания и доводить решение до конца (характеристика способа, составление плана).

Объект оценивания – способы нахождения площади многоугольника (предметный), планирование решения (метапредметный результат).

Самооценка обучающегося проявится в выборе фигуры. Самооценка формальная, но ориентированная на проявление такого качество самостоятельности, как прогнозирование («Я смогу найти…», «Знаю, что проще, и выбираю…»). Если третьеклассник получит ответ – способ или план решения, то можно говорить об ответственности. Обсуждение способа, хода решения с одноклассниками поможет

ученику убедиться в том, что силы оценены адекватно / неадекватно, дело доведено / не доведено до конца. Коллективное обсуждение разных способов решения (использование мерки или палетки, суммирование значений площадей, нахождение разности площадей) поможет третьеклассникам обобщить представления о площади (предметный результат обучения), выработать умение выбирать способ и планировать решение (метапредметные результаты обучения в 3 классе).

Учебные ситуации, связанные с прогнозированием или поиском ошибок в решениях, могут помочь педагогу увидеть произвольность в действиях обучающихся, способность оценить причины возможных ошибок. Последнее важно для самооценки и корректировки затруднений в процессе самостоятельного выполнения учебных заданий.

Задание для 4 класса (1-е полугодие): прочитай задачу и назови затруднения, с которыми может столкнуться ученик в ходе ее решения.

«Летом на каникулах Костя решил помочь дедушке покрасить забор на дачном участке. На банке с краской написано, что её достаточно для того, чтобы покрасить 14 м^2 площади. Дедушка сказал, что нужно купить краску одного цвета для покраски забора и лавочки около него – всего 44 м^2. Сколько банок краски потребуется, чтобы покрасить забор и лавочку?».

Цель задания – учить применять умение работать с математическим текстом в нестандартной ситуации, требующей прогнозирования хода решения.

Объект оценивания – математические понятия, умения, в ходе применения которых могут быть допущены ошибки.

Во время обсуждения затруднений речь будет идти о понятиях «площадь», «деление», «деление с остатком», умении выполнять деление с остатком, оценивать результат деления.

Внимание к метапредметным достижениям школьников, выполняющим типовые или инновационные предметные задания, в последние годы стало тенденцией, иллюстрирующей развитие начальной школы, приоритет умения учиться перед суммой знаний школьника. Появляется все больше учебных ситуаций, которые нужно разрешить средствами математики, используя изученные знания иумения, универсальные учебные действия, жизненный опыт. Все

чаще в таких заданиях «не содержатся прямые указания на способ, правило или алгоритм выполнения (решения)» [4, с. 149]. Эти ситуации поддерживают познавательную активность, потому что ученик работает в ситуации поиска, принятия решения. Педагог может проверить, насколько осознанно школьники применяют полученные знания. При выполнении этих заданий школьники могут учиться применять компьютерные технологии, например, «введение числовых ответов, перемещение фигур из предложенного банка объектов, конструирование фигуры из заданных частей (вращение, перестановка, присоединение), введение данных в заготовленную таблицу для автоматизированного получения (на основе заложенной формулы) новых сведений» [там же].

Заключение. Самостоятельность нужна ребенку для решения многих важных для интеллектуального, социального и физического развития задач. Школьнику нужно научиться без помощи извне ориентироваться в потоках информации, выбирая, обобщая и систематизируя ту, которая необходима для решения личностно значимых и образовательных задач («Где я это знание могу использовать?», «Что я знаю про ..?» и др.). Ученику важно овладеть разными подходами к самопрезентации собственных идей, достижений, способов действий («Могу ли сразу ответить на вопрос?», «Поймут ли мое доказательство?», «Смогу ли я это объяснить одноклассникам?»). Для преодоления нагрузок ребенку нужно уметь распределять свои силы, координировать действия (сосредотачиваться и расслабляться, погружаться в проблему и переключаться на другие задачи). Все это необходимо для успешного формирования учебно-познавательной деятельности ученика, деятельности, в которую ребенок способен включаться по собственному желанию, с пониманием значимости и ценности учения вообще и изучения конкретного предмета в частности. Самостоятельный выбор универсального действия для решения конкретной учебной задачи выступает подтверждением сформированности действия, поскольку младший школьник не может пользоваться тем, чего не понимает (правилом, алгоритмом и т.п.). Когда ученик хочет узнать, научиться, открыть что-то новое, поделиться знанием, он активен и хочет суметь сделать, успеть справиться самостоятельно и получить оценку своего труда.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф.* Построение учебного процесса на основе интеграции предметных и метапредметных учебных действий / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2023. – № 5 (118). – С. 3–10. DOI 10.12737/1998-0728-2023-11-5-3-10

2. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. *Землянская Е. Н.* Учебное действие сравнения как результат обучения в начальной школе / Е. Н. Землянская // Наука и школа. – 2024. – № 1. – С. 183–194. DOI 10.31862/1819-463X-2024-1-183-194.

4. *Краснянская К. А.* Инновационные задания по математике для начальной школы в международном исследовании TIMSS / К. А. Краснянская, О. А. Рыдзе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 2. – № 5 (79). – С. 143–159.

5. *Махмутов М. И.* Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань : Тат-книгоиздат, 1972. – 365 с.

6. Метапредметные результаты обучения в начальной школе / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова и др. – Москва : Просвещение, 2025. – 200 с.

7. *Поздеева С. И.* Учебная самостоятельность школьника: разное качество и способы формирования / С. И. Поздеева // Современный учитель - взгляд в будущее : сб. науч. ст. Междунар. научно-образовательного форума, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. – Екатеринбург: [б.и.], 2022. – С. 213–215. DOI 10.26170/ST2022t1-70

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс] – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№286-от-31.05.2021-ФГОС_НОО.pdf (Дата обращения: 28.05.2026).

9. *Цукерман Г. А.* От умения сотрудничать к умению учить себя / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – № 2. – С. 27–42.

О. Н. Мостова

O. N. Mostova

Идеи педагогики сотрудничества в практике школьного обучения для развития универсальных компетенций

Ideas for collaborative pedagogy in school teaching practice for the development of universal competencies

Аннотация. *Рассматривается наследие педагогики сотрудничества 80-х XX века и его актуальность для современного образования. Анализируется опыт педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, С.Н. Лысенкова) в процессе формирования универсальных компетенций XX века и развития личности в целом.*

Ключевые слова*: педагогика сотрудничества, универсальные компетенции, педагоги-новаторы, школьное образование, личностное развитие.*

Abstract. *This article examines the legacy of collaborative pedagogy from the 1980s and its relevance to contemporary education. It analyzes the experiences of innovative educators (Sh. A. Amonashvili, V. F. Shatalov, I. P. Ivanov, E. N. Ilyin, I. P. Volkov, and S. N. Lysenkova) in developing universal 20th-century competencies and holistic personal development.*

Keywords: *cooperation pedagogy, universal competencies, innovative teachers, school education, personal development.*

Постановка проблемы. Сегодня мы обращаемся к наследию педагогов-новаторов, которые в середине 1980-х годов XX века изменили представление о школе как пространстве развития личности. Наша работа посвящена ключевому вопросу: как учебный предмет становится площадкой для формирования универсальных компетен-

ций и жизненных навыков. Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к опыту передовых учителей, ставших авторами знаменитого Манифеста педагогики сотрудничества.

В середине 1980-х советская школа столкнулась с кризисом: в практике школьного обучения имели место быть такие негативные явления, как формализм в оценке знаний, разрыв между теорией и практикой, низкая мотивация учащихся к познанию.

На этом фоне возникло движение педагогов-новаторов, яркими представителями которого стали Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, И. П. Волков, С. Н. Лысенкова и др. Они предложили альтернативу авторитарной педагогике — модель сотрудничества. Их главный тезис: учебный предмет — не свод фактов, а среда для развития личности.

Одна из ключевых идей педагогов-новаторов связана не только с организацией процесса передачи знаний, *но и с поиском путей развития способностей учащихся применять эти знания на практике* [11, с. 3–192].

Рассмотрим, как педагоги-новаторы преобразовали школьные традиционные учебные предметы в развивающее пространство, способствующее формированию универсальных компетенций и жизненных навыков.

Обратимся к опыту Ш. А. Амонашвили, автору педагогики «гуманно-личностного подхода». Шалва Александрович в преподавании родного языка и литературы в начальной школе делал акцент на эмпатии и диалоге, осознании ценности собственного мнения, развитии речевой культуры как основы сотрудничества и общения взрослого и ребенка в процессе обучения. Главным результатом такой педагогики для учащихся вляется овладение умениями аргументировать, слушать, выражать эмоции, что соответствует современному описанию базовых компетенций XXI века [1, 2, 3].

Далее выделим ключевые идеи в педагогической практике В. Ф. Шаталова. В процесс преподавания математики и физики он внедрил: 1) визуализацию знаний (схемы, символы); 2) коллективное взаимообучение; 3) право на ошибку без страха наказания. Главными результатами усилий В. Ф. Шаталова являются: формирование мето-

дов и приемов совершенствования логического мышления школьников при изучении точных наук, развитие способностей к самоорганизации, формирование умения работать в команде [12, с. 3–192].

Обратимся к опыту Е. Н. Ильина в области методики преподавания литературы в общеобразовательной школе. Его метод «литературы как нравственного диалога» способствовал развитию у школьников критического мышления в процессе анализа художественных текстов, готовности сопереживать героям литературного произведения как одной из сторон эмоционального интеллекта; умения анализировать свое поведение и деятельность [8, с. 2–58]. Такой подход позволял учащимся осваивать навыки интерпретации литературного произведения, делать сознательный этический выбор в ситуации решения жизненных задач, осуществлять самоанализ и самооценку.

Большое значение имеет работа И. П. Волкова для совершенствования процесса обучения в современной школе. Его практика использования «Творческих книжек» позволила соединить проектную деятельность, межпредметные связи со свободой экспериментирования. Итогом его деятельности стала разработка подходов к развитию креативности учащихся, предпринимательских навыков, умения доводить дело до конца [4, с. 3–144].

Важное место в дидактике начальной школы занимает многолетний опыт С. Н. Лысенковой — педагога-новатора, автора методики перспективно-опережающего обучения, которая направлена на одновременное обучение детей с разным уровнем предшкольной подготовки без дополнительных заданий или «выравниваний». В основе её системы лежит идея **успеха как главного условия развития детей младшего школьного возраста.** Софья Николаевна стремилась создать условия, при которых каждый ученик ощущает радость познания, что способствует формированию желания и умения хорошо учиться, воспитанию трудолюбия и упорства в решении жизненных задач. [10, с. 3–208].

Следует выделить **три ключевых принципа методики С. Н. Лысенковой**:

1. Перспективная (опережающая) подготовка. Суть в том, чтобы начать изучение сложных тем заранее — до того, как они запланированы по программе. Перспективная тема даётся на каждом уроке малыми порциями в течение 5–7минут. В обсуждение темы на

уроке сначала вовлекаются сильные ученики, затем средние и лишь потом слабые ученики. Это позволяет детям понять трудный для них учебный материал и глубже его усвоить.

2. Комментированное управление. Ученики вслух проговаривают свои действия при выполнении заданий («думаю», «говорю», «записываю»). Сначала сильный ученик объясняет свои действия, ведя за собой остальных. Затем и более слабый становится ведущим на доступном для него материале. По мере продвижения к третьему классу комментированное управление постепенно переходит в доказательное рассуждение. Этот приём помогает в конечном итоге задействовать весь класс, вести непрерывный анализ своей деятельности, развивать речь детей и свести к минимуму стресс в процессе обучения.

3. Опорные схемы. Это выводы, которые формируются в процессе работы учителя и детей на уроке и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка.

4. Перечислим некоторые другие важные аспекты методики С. Н. Лысенковой:

• ***Использование дифференцированного опроса,*** когда учеников спрашивают в то время, когда они освоили материал. Знающий ученик, отвечая, учит незнающего. К намеченной цели все приходят вовремя.

• ***Отсутствие дополнительных занятий после школы.*** С. Н. Лысенкова считала их пустой тратой времени, так как они не способствуют настоящему пониманию предмета.

• ***Экономия времени***. Опорные схемы и комментированное управление позволяют проходить материал быстрее и освобождать время для опережения. Это даёт возможность осваивать программу раньше запланированного срока.

• ***Комфортная атмосфера в классе.*** Доброжелательность, взаимопомощь. Ребёнок, у которого что-то не получается, не стесняется отвечать, не боится ошибиться.

• ***Предупреждение ошибок***, а не работа над ними.

Методика С. Н. Лысенковой направлена не только на академическое обучение, но и на **формирование целостного внутреннего мира ученика**, его мышления и речи, включая познавательные интересы, желание познавать истину, развивать свой внутренний мир.

Это способствует воспитанию умения работать в коллективе, самостоятельно решать задачи, логически мыслить и выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Анализируя опыт педагогов-новаторов, следует отметить, что им удалось интуитивно выделить ядро универсальных компетенций, которые сегодня называют компетенциями XX века:

1. Коммуникация (умение строить диалог, аргументировать свое мнение).
2. Кооперация (умение взаимодействовать со сверстниками, выстраивать командную работу).
3. Критическое мышление (способность анализировать и оценивать информацию).
4. Креативность (поиск нестандартных творческих решений).
5. Саморегуляция (умение планировать свою деятельность, преодолевать трудности).

Их инновации показали, что эти навыки формируются не на специальных курсах и тренингах, а в процессе изучения предметного содержания при соблюдении необходимых условий: 1) наличии отношений доверия между учителем и учеником; 2) свободы проб и ошибок; 3) сознательного и активного отношения к учебной деятельности.

Трудно переоценить вклад И. П. Иванова в развитие педагогики сотрудничества. Игорь Петрович Иванов (1923–1992) — советский педагог, доктор педагогических наук, академик АПН СССР, лауреат премии имени А. С. Макаренко. Его новаторские идеи породили масштабное социально-педагогическое движение, которое в противовес официальной педагогике того времени получило название *коммунарское движение*.

Ключевые идеи и инновации в педагогике И. П. Иванова:

1. Методика коллективных творческих дел (КТД). Это центральный элемент системы Иванова. КТД — особая форма организации воспитания, где дети и взрослые совместно:

– выбирают дело;
– планируют его;
– организуют деятельность;
– воплощают общий замысел дела;
– анализируют полученные результаты;

– намечают перспективы для дальнейшего совершенствования своей деятельности.

Суть КТД — в социальном творчестве: участники не выполняют задания «сверху», а сами создают полезные для окружающих продукты, учатся заботиться об окружающей жизни, друг о друге и о себе как «товарище других людей» [7, 3–80].

2. Педагогика общей заботы (педагогика социального творчества). И. П. Иванов определил цель воспитания как формирование *социально активной творческой личности*, способной вносить вклад в построение демократического общества. Ключевые акценты: забота об окружающих, творческий подъём, демократизм и товарищество, дух свободы и мажорное настроение.

3. Принципы сотрудничества детей и взрослых:

1) *свободные группы*: ребёнок чувствует себя раскованно, без жёсткого подчинения учителю;

2) *диалог позиций*: уважается индивидуальность ребёнка и его уникальная точка зрения;

3) *ответственная зависимость*: все участники несут долю ответственности за общее дело;

4) *творчество не по шаблону*: деятельность не сводится к стандарту, предполагает импровизацию и личную окраску.

4. Стадийность и перспективность. И. П. Иванов развил макаренковский принцип перспективных линий: постепенный переход от близких перспектив к средним, а от средних — к далёким. Это помогает поддерживать мотивацию и видеть смысл усилий.

Таким образом, И. П. Иванов не ограничился теоретическими разработками — он создал и был руководителем ряда творческих объединений, ставших ядром коммунарского движения:

- Союз энтузиастов (СЭН, 1956) — группа педагогов, осваивавшая новые методы воспитания.
- Коммуна юных фрунзенцев (КЮФ, 1959) — школа актива старшеклассников в Доме пионеров Фрунзенского района г. Ленинграда.
- Коммуна им. А. С. Макаренко (КИМ, 1963) — содружество студентов ЛГПИ им. А. И. Герцена, увлечённых идеями коллективного воспитания.

Эти объединения стали своеобразными моделями *самоуправления и совместного творчества*, где дети и взрослые выступали как равноправные соучастники жизни коллектива.

Влияние на образовательную практику. Методика коллективных творческих дел и педагогика сотрудничества И. П. Иванова: во-первых, дали толчок развитию *детско-взрослых сообществ* по всей стране (в том числе в лагере «Орлёнок»); во-вторых, показали эффективность деятельностного подхода в воспитании: знания и ценности усваиваются через реальное дело; в-третьих, продемонстрировали, как *коллективная творческая деятельность* формирует коммуникативные навыки, ответственность, инициативность, эмпатию; в-четвертых, заложили основы современных практик *проектного обучения и социального проектирования* в школе. Работы И. П. Иванова и в настоящее время пользуются популярностью не только у опытных педагогов, но вызывают интерес у студентов педагогических вузов и колледжей, поскольку затрагивают ключевые принципы современного воспитания на основе системно-деятельностного подхода в рамках требований ФГОС начального, основного и среднего общего образования [5, 6, 7 и др.].

Наследие И. П. Иванова и современное значение. В настоящее время Идеи И. П. Иванова нашли свое продолжение:

1) в работе современных коммунарских коллективов (например, Архангельский городской штаб школьников им. А. П. Гайдара;

2) в методике *коллективного творческого воспитания*, используемой в школах и досуговых центрах;

3) в принципах партнёрства и сотрудничества, ставших нормой современной гуманистической педагогики.

Его главный посыл: воспитание — это совместное творчество детей и взрослых, направленное на улучшение окружающей жизни. Именно такой подход делает школу пространством развития универсальных компетенций и жизненных навыков.

Выводы. Таким образом, опыт педагогов-новаторов имеет огромное практическое значение для перспективного и продуктивного развития современной школы, поскольку позволяет сделать вывод о том, что любой школьный предмет — это не «контейнер» для знаний, а инструмент развития личности каждого школьника. При

этом ученик является соавтором обучения, поскольку методы педагогов-новаторов убедительно доказывают: когда ребёнок участвует в планировании и рефлексии, он осваивает навыки самообразования.

Междисциплинарность как норма. Проекты, объединяющие науку, искусство и труд в опыте известных авторов педагогики сотрудничества формируют целостное мышление.

В заключение отметим, что педагогика сотрудничества 80-х годов XX века стала прорывом от трансляции знаний к воспитанию личности. Её наследие актуально, потому что:

– она отвечает на запрос общества на гибкие навыки;

– предлагает проверенные методики интеграции компетенций в предметное обучение;

– напоминает нам о том, что школа – это пространство человеческого роста, а не только академических достижений.

Пусть юбилей педагогики сотрудничества станет для нас не только поводом для воспоминаний, но и импульсом к новым экспериментам, ведь сотрудничество учителя и ученика остаётся главным условием образования, которое меняет нашу жизнь к лучшему.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети! : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили; предисл. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1983. – 192 с.

2. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 200 с.

3. *Амонашвили Ш. А*. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.

4. *Волков И. П.* Приобщение школьников к творчеству: метод. рекомендации / И.П. Волков. – Москва : Педагогика, 1982. – 144 с.

5. *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1989. – 207 с.

6. *Иванов И. П.* Воспитывать коллективистов / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1982. — 96 с.

7. *Иванов И. П.* Формирование юных общественников и организаторов / И.П. Иванов. – Москва : Знание, 1969. – 80 с.

8. *Ильин Е. Н.* Искусство общения : кн. для учителя / Е. Н. Ильин. – Москва : Педагогика, 1982. – 112 с.

9. *Лысенкова С. Н.* Методика перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при изучении начального курса математики / С. Н. Лысенкова. – Москва : Просвещение, 1990. – 208 с.

10. *Лысенкова С. Н.* Когда легко учить и учиться / С. Н. Лысенкова. – Москва : Школа Шаталова, 2014. – 160 с.

11. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – Москва : Педагогика, 1987. – 288 с.

12. *Шаталов В. Ф.* Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.

В. Л. Тузова

V. L. Tuzova

Педагогические условия становления субъекта самовоспитания в начальной школе

Pedagogical conditions for the development of a subject of self-education in primary school

Аннотация. *В статье рассматриваются педагогические условия становления субъекта самовоспитания в начальной школе: отношения творческого содружества поколений, коллективная организация жизнедеятельности детей и взрослых, творческая деятельность, направленная на общую заботу об улучшении окружающей жизни.*

Ключевые слова: *субъект самовоспитания, творческая жизнедеятельность, творческое содружество поколений.*

Abstract. *The article examines the pedagogical conditions for the development of a subject of self-education in primary school: the relationship of creative collaboration between generations, the collective organization of the life of children and adults, creative activities aimed at common care for improving the surrounding life.*

Keywords: *subject of self-education, creative life activity, creative community of generations.*

Введение. Многогранность современной жизни, её неопределенность приводит человека к проблеме ответственного выбора жизненных ценностей как основы активной социальной деятельности. Одной из наиболее востребованных способностей человека становится способность к самовоспитанию.

Определяем субъект самовоспитания как активную личность, готовую к творческим преобразованиям себя на основе ценностных отношений к жизнедеятельности, к окружающим людям и к себе и свободного осознанного выбора жизненных целей и средств их реализации.

Анализ теоретической литературы позволил выявить условия становления активной личности – субъекта самовоспитания и определить сензитивный возраст его становления.

Постановка проблемы. А. А. Ухтомский отмечал, что активность поведению человека придает доминанта — временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе [17]. Г. К. Селевко сформулировал условия, при которых процессы самосовершенствования станут доминантами:

1. Уклад жизнедеятельности, адекватный стиль и метод внешних воздействий, условий обучения и воспитания.
2. Участие в самостоятельной, творческой деятельности, накапливание определённого опыта успеха, достижений.
3. Осознание целей, задач, возможностей своего развития и саморазвития. [5, с. 158]

Проявление данных условий процесса самосовершенствования представлено в Педагогике общей заботы И. П. Иванова, в её «трёх китах»:

– отношения творческого содружества поколений;

– творческая деятельность, направленная на общую заботу об улучшении окружающей жизни;

– коллективная организация жизни педагогов, детей и родителей. [3]

Выявляя возможность становления субъекта самовоспитания в начальной школе, мы обратились к положению Л. С. Выготского о развитии у младшего школьника способности к саморазвитию и самосовершенствованию при определенных условиях — во время сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1].

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько отмечают, что становление основных элементов волевого действия (способности ставить цель, принимать решение, наметить и исполнить план, преодолеть препятствия, оценить результат) происходит к шести годам [4, с. 21]. В исследовании О. Г. Груздовой, Н. Е. Щербаковой и Х. Ж. Хайровой обоснована сензитивность младшего школьного возраста для формирования готовности ребёнка к самовоспитанию [2]. Исходя из данных положений, мы пришли к выводу, что начиная с шести лет, при создании внешних условий и определенной внутренней активности, ребенок может становиться субъектом самовоспитания.

Цели: создание педагогических условий для субъектного становления и апробация возможности становления субъекта самовоспитания в начальной школе.

Основные результаты исследования. Лонгитюдное исследование жизнедеятельности детей и родителей проводилось на базе 163 школы Санкт-Петербурга. В рамках лонгитюда мы исследовали условия, которые создавались в наших воспитательных коллективах на протяжении 36 лет работы. Были проанализированы записи педагогических дневников, педагогические наблюдения и исследования, а также материалы, опубликованные автором в педагогических журналах, книгах и сборниках педагогических конференций.

Особое значение для рассмотрения становления субъекта самовоспитания имеют стартовые и итоговые таблицы – характеристики уровня воспитанности членов коллектива каждого класса. «Таблица – характеристика уровня воспитанности членов коллектива» была разработана Н. П. Царёвой совместно с И. П. Ивановым в 80-х годах XX века [18]. Три комплексных показателя – характер личностных отношений к окружающей жизни и своим обязанностям, характер способностей к деятельности, характер познавательных интересов и кругозора – отражают, соответственно, эмоционально-волевую, действенно-практическую и познавательно-мировоззренческую стороны личностного отношения. В рамках исследования выявлено, что высший уровень воспитанности личности соответствует высшему уровню субъектного становления – субъекту самовоспитания.

Сравнение данных начальной и итоговой таблиц-характеристик уровня воспитанности членов коллектива показало динамику субъектного становления ребят. В начале школьной жизни в классе

отсутствовали воспитанники, которые являются субъектами самовоспитания. В конце обучения в начальной школе (конец 4 класса) субъектами самовоспитания стало 48% ребят. Необходимо выяснить, что оказало влияние на становление младших школьников как субъектов самовоспитания. Рассмотрим условия образовательной среды начальной школы (творческую жизнедеятельность коллектива – отношения, организацию и деятельность) и становление младших школьников как субъектов самовоспитания одного из выпусков, обращая особое внимание на приемы, формы, средства, методики, способствующие развитию качеств субъекта самовоспитания.

Для анализа условий образовательной среды данного класса были использованы материалы выступлений на городских и региональных конференциях, статья в журнале «Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ», педагогические дневники, книги по организации жизнедеятельности коллектива младших школьников «Такая чудесная школьная жизнь» и «Самые маленькие школьники», экспертное заключение о результативности совместного социально-экологического проекта, анкеты выпускников данного класса.

Общее знакомство родителей и пресс-конференция с учителем состоялись в мае этого года [6, с. 41–43] (индивидуальные и групповые встречи учителя, детей и родителей проходили с января в рамках Дней дошкольника). В августе были созданы родительские комиссии [6, с. 95–97], остальные родительские собрания служили для планирования и обсуждения жизни класса, для совместного решения проблем. Для повышения значимости и активности каждого участника родительские собрания сразу проводились в кругу. Учитель заботился о создании доброжелательной атмосферы собраний, делился новостями и результатами исследований класса. Всё это способствовало налаживанию отношений творческого содружества в коллективе и субъектному становлению родителей. Родительские анкеты (описание и подробный разбор см. [6, с. 59–64]), августовские встречи с детьми, изучение творческих работ и рисунков детей, проведение методики «Цветик-семицветик» [6, с. 99–100]) позволили организовать воспитательный процесс, значительное место в котором в данном классе занимало развитие рефлексивности – одного из важнейших качеств субъекта самовоспитания.

Были выявлены эффективные формы развития рефлексивности: сочинения [6, с. 103–105; 7, с. 323, 256]; рассказы о себе и своих достижениях [8, с. 62–65]; эссе о своих качествах (см. пример – подготовка к Дню Защитника Отечества) [7, с. 419]; обсуждение философских понятий: добро, зло, забота [7, с. 417]. Игра «У кого расцвел подснежник» (разработанная Н. П. Царевой) [18], предполагая работу по само- и взаимовоспитанию, способствовала развитию положительных и преодолению отрицательных качеств [7, с. 436–438]. Рассказы, сочинения, эссе, обсуждения раскрывали детей друг перед другом, перед учителем, помогали задуматься о себе, соотносить изменения в себе с деятельностью, которая происходит в классе.

Отношения. Выпускники данного класса через 16 лет после окончания начальной школы характеризуют отношения учителя к детям как оптимистичные, поддерживающие и мотивирующие. Вспоминая подготовку выступлений перед малышами и ветеранами, планирование праздников, обсуждение жизни класса, ребята отмечают дружелюбие и общительность своих товарищей. В разнообразных делах и событиях складывались отношения творческого содружества поколений: содружество детей разных выпусков, разного возраста; содружество детей и родителей, содружество педагогов дополнительного образования и ребят; содружество педагогов, студентов и учеников разных школ.

Организация. Детский и воспитательский коллективы были организованы по микроколлективам – экипажам, жизнь класса строилась по тематическим периодам. (Пример разработки, подготовки, проведения и обсуждения праздника: см. праздник «Мы теперь не просто дети – мы теперь ученики») [6, с. 192–209]. Важным в работе воспитательского коллектива стало введение поручений (ЧТТП) родительским экипажам на праздниках как решение проблемы проведения центрального дела периода [9].

Деятельность коллектива представляла собой заботу об окружающем мире. В классе использовались эффективные формы творческого взаимодействия детей и взрослых: постановка детско-взрослых спектаклей и фильмов, «Детско-родительский клуб выходного дня», детско-взрослые походы с туристическими заданиями. Творческая жизнедеятельность коллектива способствовала появлению

новых форм работы — творческие дни: дни именинников, День учителя, День космонавтики [7, с. 300–310, 254–269, 514–517]; Общий день рождения [6, с. 384–388]; коллективные творческие дела: «Песни о классе», «Пресс-конференция», защита проектов «Школа будущего», «Конференция молодых ученых» [7, с. 90–94, 261–267, 478–487], педагогический проект – КТД – детский социальный проект – «Тетради творческого развития» [10, 11, 12]. Важным условием развития личности становятся традиционные повседневные события творческой жизни [13, 14].

В деятельности классного коллектива, направленной на пользу и радость окружающим людям, происходило расширение спектра и изменение объектов заботы и субъектов взаимодействия: ветераны, люди из дома престарелых, учителя, методисты, директора школ, руководители общественных объединений, студенты, учащиеся педучилищ, первоклассники, дошкольники, особые дети [7, с. 21–34].

Особое влияние на становление ребят как субъектов самовоспитания в данном выпуске оказало длительное взаимодействие с особыми детьми. Эксперт Е. Н. Шавринова отметила дружеские взаимоотношения, складывающиеся между детьми, и саморефлексию детей. Ребята отмечали происходящие в них изменения, говорили, что становятся добрыми, активными, заинтересованными. Родители и педагоги также наблюдали в детях развитие значимых для жизни и взаимодействия с другими людьми качеств: заботливости, доброжелательности, дисциплинированности, ответственности, самостоятельности.

Осуществлялось развитие субъектности взрослых – родителей и педагога. Родители, взаимодействуя, как и дети в микроколлективах, становились ведущими праздников коллектива, организаторами походов и экскурсий, разработчиками классных творческих проектов [15]. Педагог представлял результаты творческой жизнедеятельности коллектива на конференциях и конкурсах педагогического мастерства.

Участие автора исследования в конкурсе ПНП «Образование» дало возможность оценить условия, которые складывались в классе, с точки зрения внешних наблюдателей (педагогов дополнительного образования, ветеранов, родителей, специалистов общественных

организаций). Контент-анализ писем поддержки подтверждал и конкретизировал выявленные педагогические условия становления субъектов самовоспитания в начальной школе.

Внешние наблюдатели отмечали:

в отношениях:

– психологическую и энергетическую совместимость в классе;

– дух коллектива – атмосферу любви, тепла, взаимопонимания;

– дружеское, товарищеское, уважительное отношение детей и взрослых друг к другу, творческое взаимодействие родителей с и детьми;

– позицию педагога: видит в каждом ребенке личность, уважает мнение, превращает нелегкий процесс обучения в яркий праздник;

в организации: опыт самоорганизации в учебе, коллективной организаторской и коллективной творческой деятельности;

в деятельности:

– опыт сотворчества и сотрудничества;

– разнообразные формы творческой деятельности: праздники, встречи с ветеранами, выступления к памятным датам, постановка спектаклей, экскурсии, изготовление подарков, выращивание растений на опытном участке, изучение истории города, русской народной культуры и культуры других народов, конкурсы фотографий, поделок и рисунков, походы на природу с наблюдениями, доклады о семейных традициях, придумывание песен и сказок, КТД (коллективные творческие дела), защита проектов.

– творчество и заботу: режим активной поисковой и творческой деятельности, применение знаний и умений на пользу и радость окружающим людям.

Отмечалась гуманистическая, позитивная, творческая, развивающая, особая, комфортная образовательная среда; подчеркивалось значение комфортного, эстетически привлекательного пространства, персонализация среды: стенды, отражающие труд и интересы учеников, классный уголок с традициями чести и красоты коллектива.

Творческая жизнедеятельность коллектива создавала возможности самореализации для родителей и детей, воспитания заботливых и деятельных людей, позволяла каждому ощущать себя единственным и неповторимым, раскрывать свои лучшие стороны, развивать качества, позволяющие быть успешными в жизни, способности к саморегуляции и рефлексии, обеспечивала личностный рост. Как

отмечали внешние наблюдатели, дети всегда идут в школу с радостью; свободны в принятии решений, самостоятельны в отстаивании своей точки зрения, в выполнении заданий [16].

Выводы. Ретроспективный анализ жизнедеятельности коллектива младших школьников и динамики становления субъектов самовоспитания в начальной школе подтверждает необходимость и возможность создания педагогических условий для становления младших школьников как субъектов самовоспитания. Такие педагогические условия складываются в творческой жизнедеятельности при построении целостной образовательной среды, организации воспитательного процесса по тематическим периодам, системном использовании форм жизнедеятельности и методик, направленных на повышение рефлексивности.

В ходе исследования также обнаружено:

1. На становление младших школьников как субъектов самовоспитания особое значение оказывают личностно значимые для детей дела, направленные на заботу об окружающих людях.

2. Целостный и непрерывный процесс коллективной творческой жизнедеятельности по тематическим периодам стимулирует процесс становления родителей как субъектов самовоспитания, способствует становлению учителя как субъекта воспитательного процесса.

3. Ориентация на становление младших школьников как субъектов самовоспитания позволило выявить эффективные формы и методы:

– реперные точки в тематическом периоде: стадия коллективного планирования, стадия коллективного подведения итогов; самоанализ «Мои достижения»;

– в повседневной творческой жизнедеятельности – самопрезентация «Я и мои увлечения»;

– планирование и обсуждение КТД (коллективное творческое дело);

– сочинения «Я в моем классе» и т.п., направленные на размышления о себе, окружающих людях, окружающей жизни;

– философские вопросы в Тетрадях творческого развития;

– «Защита проектов будущего» по технологии ТРИЗ;

– самооценка, постановка задач в игре «У кого расцвел подснежник?»;

– анализ уровня становления качеств в индивидуальном профиле субъекта самовоспитания.

Таким образом, педагогическими условиями становления субъекта самовоспитания в начальной школе являются: гуманно-демократический характер воспитательных отношений − отношения творческого содружества поколений; коллективная организация жизни педагогов, детей и родителей; разнообразная творческая деятельность, направленная на общую заботу об улучшении окружающей жизни.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 433 с.

2. *Груздова О. Г.* Самовоспитание детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды / О. Г. Груздова, Н. Е. Щербакова, Х. Ж. Хайрова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 12.

3. *Иванов И. П.* Педагогика коллективной творческой жизни / И. П. Иванов. – Псков : ПОИПКРО, 1998. – 97 с.

4. *Коломинский Я. Л.* Психология детей шестилетнего возраста : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.

5. *Селевко Г. К.* Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 8. – С. 155–164.

6. *Тузова В. Л.* Самые маленькие школьники: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников / В. Л. Тузова. – Санкт-Петербург, 2012. – 416 с.

7. *Тузова В. Л.* Такая чудесная школьная жизнь: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников / В. Л. Тузова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 560 с.

8. *Тузова В. Л.* Развитие личностных качеств младшего школьника в коллективной творческой деятельности / В. Л. Тузова // Успешный ученик. Проблемы дифференцированного обучения : материалы науч.-практ. конференции 20 апр. 2006 г. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 62–65.

9. *Тузова В. Л.* Особенности организации жизнедеятельности младших школьников на основе коллективно-творческой деятельности / В. Л. Тузова // Системно-деятельностный подход в воспитании. Духовно-нравственное развитие и воспитание – главные приоритеты образования : материалы I Межрегион. науч.-практ. конференции. Санкт-Петербург,

26 окт. 2010 г. / под общ. ред. Е. Н. Шавриновой. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 119 с.

10. *Тузова В. Л.* Забота как ценностная основа отношений детей и взрослых в коллективе / В. Л. Тузова // Аксиология детства и стратегии образования : материалы XX Междунар. конференции «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 442 с.

11. *Тузова В. Л.* Литературный проект как средство развития ребёнка-читателя в 1–4 классах современной школы / В. Л. Тузова // Филологическое образование: современные стратегии и практики: сб. науч.-метод. ст. Вып. 4 / отв. ред. Л. И. Коновалова, С. В. Букреева. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2015. – 208 с.

12. *Тузова В. Л.* Творческое содружество детей, родителей и учителя как условие формирования межпредметных знаний и метапредметных умений / В. Л. Тузова // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения : сб. науч. ст. Вып. 8. – Санкт-Петербург : СТАТУС, 2011. – 460 с.

13. *Тузова В. Л.* Праздничность и повседневность в творческой жизнедеятельности начальной школы / В. Л. Тузова // Праздник и повседневность – эвристический потенциал детства : сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 549 с.

14. *Тузова В. Л.* Художественно-эстетические аспекты повседневной творческой жизнедеятельности как условие личностного развития ребёнка / В. Л. Тузова // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. Т. 3. Вып. 1. III Всероссийская научно-практическая конференция «Художественное образование ребёнка: стратегии будущего». 24 февр. 2017 г. – Санкт-Петербург : Изд-во ВВМ, 2017. – 351 с.

15. *Тузова В. Л.* Становление родителей как субъектов педагогического процесса / В.Л. Тузова // Родители как участники педагогического процесса : материалы межрегион. науч.-практ. конференции / отв. ред. С. А. Ускова. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2008. – 120 с.

16. *Тузова В. Л.* Создание условий для формирования творческого отношения к жизни у детей и взрослых / В. Л. Тузова // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. Т. 1. Вып. 1. Сборник научных статей по итогам I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26 февр. 2015 г. – Санкт-Петербург : Изд-во ВВМ, 2015. – 293 с.

17. *Ухтомский А. А.* Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 804 с.

18. *Царева Н. П.* Воспитание заботливого отношения к людям у младших школьников : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. – Ленинград, 1981 [Электронный ресурс]. – URL : http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibtsadis.html

VIII. Образовательный альянс: стратегии построения доверительного сотрудничества семьи и школы

Л. В. Мосиенко

L. V. Mosienko

Событийное взаимодействие «педагога – ученика – родителя»: источник ценностей и смыслов

Event-driven interaction between «teacher – student – parent»: the source of values and meanings

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос о событийном взаимодействии «педагога – ученика – родителя» с позиции аксиологического подхода. Конкретизировано определение понятия «событийное взаимодействие педагога – ученика – родителя», выявлен его аксиологический потенциал. Представлены коммуникативно-ценностные, игровые, проектные, ивент-технологии как эффективные технологии событийного взаимодействия «педагога – ученика – родителя».*

Ключевые слова: *воспитание, аксиологический подход, событийное взаимодействие, ценности, смыл, педагог, ученик, родитель.*

Abstract. *This article examines the issue of event-driven interaction between «teacher – student – parent» from the perspective of an axiological approach. The definition of the concept of «event-driven interaction between teacher – student – parent» is clarified, It's axiological potential is identified. Communicative-value, game-based, project-based, and event-based technologies are presented as effective technologies for event-driven interaction between «teacher – student – parent».*

Keywords: *education, axiological approach, event-driven interaction, values, meaning, teacher, student, parent.*

Постановка проблемы. Актуальность проблемы изучения событийного взаимодействия «педагога – ученика – родителя» с позиции аксиологического подхода обусловлена несколькими позициями: во-первых, «образование – это треугольник, где стороны – это дети, школа и родители» (цитата директора небольшой датской гимназии); образовательные результаты складываются из мудрости, опыта, любви педагога к своим ученикам, профессии, предмету; желания учеников говорить открыто о том, чего они хотят от школы, учителей, родителей, жизни, желания учиться, развиваться, воспитываться; усилий и стремления родителей, «которые ищут баланс между знаниями и счастьем своего ребенка» [14, с. 10].

Во-вторых, успешный образовательный результат зависит от умно поставленных целей-ценностей, а единство ценностей всех субъектов образовательного процесса многократно увеличивает синергетический эффект.

В-третьих, именно события могут не просто объединить педагогов, учеников и родителей, но и позволят определить во взаимодействии ценностные смыслы – личные, социальные, духовные, профессиональные; смыслы сущного и желаемого, должного и будущего.

Цель статьи заключается в обосновании понятия «событийное взаимодействие педагога – ученика – родителя» на основе аксиологического подхода. Задачами исследования – конкретизация определения понятия «событийное взаимодействие педагога – ученика – родителя», выявление его аксиологического потенциала, представление опыта использования наиболее эффективных технологий событийного взаимодействия «педагога – ученика – родителя», таких как ивент-технологии, коммуникативно-ценностные, игровые и проектные технологии.

Основные результаты исследования. Качество общего образования напрямую зависит от вовлеченности в учебно-воспитательный процесс всех его участников: обучающихся, педагогов, родителей. Анализ опросов, согласно данным ВЦИОМ, показал, что россияне видят миссию школы в воспитании культурных и образованных людей, для них «актуален позитивный и содержательный образ современной школы», несмотря на «снижение значимости образовательной и воспитательной составляющих». Что касается педагогов,

то, по их мнению, для родителей школа является «важным подспорьем» в становлении личности ребенка (эту точку зрения разделяют 89% учителей 5–11 классов). Как педагоги, так и родители считают, что развитие растущего человека происходит в школе, но основная ответственность за воспитание лежит на семье. Что касается современных детей, то им не хватает общения и взаимодействия со сверстниками; полезных для развития занятий и образования; участия взрослых в воспитании, общения с близкими взрослыми. Главное есть понимание, что для счастливого детства необходимо, чтобы родители проводили время с ребенком (по мнению 76% опрошенных россиян), включались в жизнь своего чада, проводили в общении с ним больше времени.

Традиционная система воздействия родителей, педагогов в общении с детьми потеряла свою силу – другие дети, другие ценности, соответственно, другие формы со-бытия и взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие:

– трактуется как взаимосвязь, гуманистически направленная [8, с. 129];

– является и сутью процессов, происходящих в образовательном пространстве [9], и механизмом достижения целей-ценностей;

– характеризуется как управляемый процесс воспитательной деятельности, как совместные действия с целью выполнения определенной работы [13, с. 269];

– имеет целью взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной сферы педагогов и обучающихся, взаимную активность, сотрудничество [16, с. 29], а результатом – «взаимные изменения в поведении, деятельности и взаимоотношениях [18, с. 54];

– основано на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве, включающем различные составляющие (воспитательные, дидактические, социально-педагогические) [10].

Одним из необходимых условий реализации педагогического взаимодействия является целенаправленное создание педагогического пространства, основанного на единых ценностях – целях и смыслах, характеризующегося активизацией субъектной позиции педагогов, родителей и обучающихся [12, с. 248].

В основе ценностного взаимодействия семьи и школы, как отмечают Н.М. Борытко и И.В. Власюк, лежат принципы согласия, сопряжения, сопереживания, сопричастности, а требованиями и правилами, способствующими достижению эффекта взаимодействия, являются: социально-педагогическое партнерство, установление и поддержание контактов, согласованность действий участников образовательного процесса, гуманизация межличностных отношений, индивидуальный и дифференцированный подходы педагога к ученикам и родителям, совершенствование психолого-педагогических знаний, профессионализма родителей, их вовлечение во взаимодействие [2, с. 26].

Суммируя представленные выше идеи, целесообразно говорить о взаимодействии «педагога – ученика – родителя», имеющем методологической базой аксиологический подход, а в деятельности – представленный событиями.

События – это «человеческий удел» [11], то есть все, что проектируется, организовывается, происходит, является человеческим творением, имеет «человекоразмерные формы». Каждое событие, по мнению авторов, личностно, обладает смыслом.

В контексте образования событие есть действенный инструмент воспитания, влияющий на информационное, эмоциональное и деятельностное приобщение обучающихся к происходящему [15].

Событийность предполагает «наличие в жизни детей ярких эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны» [17, с. 5]. «Событие ради со-бытия» [5, с. 99] означает в трактовке Д.В. Григорьева «преобразование повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых».

Под педагогическим событием понимают «встречу» взрослых и детей, ситуацию, сопровождающуюся созданием детско-взрослой общности [19, с. 192], результатом совместной деятельности которой является установление ценностно-смысловых отношений, целенаправленное развитие, определение ценностно-смысловых ориентиров. Событие «создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью,

зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры» [3, с. 46].

Именно событие помогает «обозначить экзистенциальные области воспитания (духовная жизнь ребенка, ценности, смыслы, личностные потребности) и проблемы (значение чувств, переживаний в жизни ребенка, духовное взаимодействие взрослого и ребенка, личностное принятие друг друга, диалог в воспитательной ситуации)» [4, с. 149].

Наиболее эффективными технологиями событийного взаимодействия «педагога – ученика – родителя» являются те, которые создают «реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира» [7, с. 89], а именно: проектные технологии, коммуникативно-ценностные технологии, мастерская ценностных ориентаций, ивент-технологии.

Мастерская ценностных ориентаций – форма событийного взаимодействия педагогов, детей и родителей, в которой выстраивается новый духовно-нравственный опыт, актуализируются творческие силы личности и формируется ценностное отношение к себе, окружающим, жизни. Тематика мастерских ценностных ориентаций ориентирована на общецивилизационные, национальные, региональные, личностные, профессиональные ценности на всех этапах: от индукции, «наведения» на ценностную проблематику до рефлексии участников мастерской. Примерами могут служить темы добра, красоты, человеческих взаимоотношений, ответственности, любви, дружбы: «Добро, которое ты делаешь от сердца, ты делаешь всегда себе» (Лев Толстой), «Красота души разливается подобно таинственному свету по телесной красоте» (Виктор Гюго), «Мы навсегда в ответе за тех, кого приручили», «Среди людей тоже одиноко», «Ведь все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит» (Антуан де Сент-Экзюпери).

Ивент-технологии – яркие события, которые влияют на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие личности.

Исторически сложилось, что культурно-досуговые события, такие как массовые гуляния, празднества, спортивные игры, фестивали, карнавалы и т.п., имели смысл создания определенных эмоций, чувств, мыслей; с педагогической точки зрения – «активизации коммуникативной и социальной, ценностно-ориентационной деятельности зрителей и гостей» [1, с. 228], сохранения традиций, обрядов, праздников. Опыт показывает, что совместная организация педагогов, родителей и учеников, а также проведение дней леса, цирка, театра, музыки, кино, библиотеки, книги, города, семьи обеспечивают информационный повод, «порождают положительный эмоциональный заряд» [1, с. 229], позволяют организовать ценностное взаимодействие, формировать ценностное отношение.

Проектные технологии в событийном взаимодействии «педагог – ученик – родитель» могут быть:

– информационными («Изучение чудес древних цивилизаций: путешествие во времени», «Будущее технологий: инновации, формирующие наш мир», «Удивительные животные: открытие чудес природы», «Открытие Вселенной: исследование чудес космоса»);

– научно-исследовательскими («Чем отличается маффин от кекса?», «Кто победил в Бородинской битве?», «Как вырастить картофель в домашних условиях?», «Ономастика Бородинской битвы: проблема перевода»);

– творческими (создание короткометражного фильма о школьной жизни, об уроках и переменах на телефон «Pocket film», создание спектакля совместно с кукольным театром «Impression»);

– практико-ориентированными (проект «Искусство трэвел-фотографии: запечатление моментов и воспоминаний», «Искусство общения: найти свой голос», «От беспорядка к организованности: о жизни, о времени, о себе», «Путь к успеху: уверенно преодолевать трудности», «Формула выбора профессии»);

– патриотическими («Родина рядом», телекоммуникационный проект «Национальное достояние», «О войне и о семье», фотопроект «Моя страна, моя семья»);

– ролевыми (театр теней «История в лицах», «Семья N», «Путешествие во времени», «Суд над исторической личностью (литературным героем)», «Бизнес-инкубатор», «Телевизионная студия», «Арт-фестиваль»).

Коммуникативно-ценностные технологии (круглый стол, философское кафе, дебаты, TED-технология) представляют собой форму полилога, в котором определяются смыслы, формируется ценностное отношение к миру, Другому, себе. Данные технологии содержательно наполнены ценностями и смыслами, а по форме представляют собой образовательную коммуникацию, в процессе которой происходит освоение и усвоение больших объемов информации, анализ и синтез, поиск истины, ценностное самоопределение, самопознание, самовыражение. Они выполняют «информативную, интерактивную, эмотивную, креативную, перцептивно-когнитивную и биоэнергетическую функции» [6, с. 22]. Тематика коммуникативно-ценностных технологий ориентирована на освоение гуманитарной культуры, отраженной в словесном, знаковом «тексте».

Алгоритм технологий событийного взаимодействия представляет собой последовательность подготовительного, организационного, собственно событийного и рефлексивного этапов (табл.).

Таблица

Алгоритм технологии событийного взаимодействия

Этапы	Действия
Подготовительный	Актуализация проблемы; выбор темы; поиск идей (мозговой штурм, блиц-опрос, интеллект-карта); определение ценности как ориентира воспитания; выбор средств-стимулов (иконографический документ, цитата, афоризм, песня, стихи, книги, фильмы и т.п.)
Организационный	Поиск информации; анализ, синтез, составление плана, сценария, макета
Событийный	Создание «общего пространства пересечения ценностей и смыслов» (И. Ю. Шустова); организация открытых мировоззренческих обсуждений «вокруг ценностей»
Рефлексивный	Актуализация индивидуальных и коллективных смыслов и ценностей, самодиагностика и диагностика ценностей

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что согласование ценностей семьями, педагогами и детьми, эмоциональный резонанс между ними в событийном взаимодействии повышает общую энергию, продуктивность; события учат мыслить, осознавать, отстаивать свои ценности и смыслы, формировать общность взрослых и детей. Выстраиваемые в процессе совместного проживания событий взаимоотношения «старший – младший», «ребенок – взрослый» – это залог будущей осознанной, понятной, успешной личной, социальной, профессиональной жизни.

Список литературы

1. *Азарова Ю. А.* Event-технологии и понятие «событийности» / Ю.А. Азарова // Труды Санкт-Петерб. гос. ин-а культуры. – 2013. – Т. 195. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. гос. ин-та культуры. – С. 228–232.

2. *Борытко Н. М.* Обновление приоритетов взаимодействия школы и семьи в условиях перехода в ФГОС общего образования / Н. М. Борытко, И.В. Власюк // Грани познания : электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ. – 2013. – № 4 (24). – С. 24–28.

3. Воспитательное пространство школа – вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / И. В. Плаксина [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 274 с.

4. *Голованова Н. Ф.* Теория воспитания в поисках методологических ориентиров / Н. Ф. Голованова // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – Москва : Планета, 2016. – С. 147–152.

5. *Григорьев Д. В.* Событие воспитания и воспитание как событие / Д. В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.

6. *Даутова О. Б.* Образовательна коммуникация: традиционные и инновационные технологии : учеб.-метод. пособие/ О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 176 с.

7. *Демакова И. Д.* Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100–108.

8. *Джанибекова Э. Х.* О педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса в условиях личностно ориентированного образования / Э. Х. Джанибекова // Мир науки, культуры и образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 128–130.

9. *Коротаева Е. В.* Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование. – 2007. – № 1. – С. 73–83.

10. *Лийметс Х. Й.* О месте категории «взаимодействие» в педагогике / Х. Й. Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании : Тез. докл., [3– 6] / [Редкол.: Х. Й. Лийметс (отв. ред.) и др.]. – Таллин: ТПИ, 1982. – 152 с.

11. *Липатова О. А.*Событийность и ситуационность в гуманитарной перспективе / О. А. Липатова, О. Д. Агапов // Вестник Казан. гос. ун-та культуры и искусств. – 2014. – № 4–1 [Электронный ресурс]. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/sobytiynost-i-situatsionnost-v-gumanitarnoy-perspektive

12. *Мосиенко Л. В.* Ценностное взаимодействие педагога и студента в онлайн пространстве / Л. В. Мосиенко // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича / отв. ред. Н. А. Горлова. – Москва, 2022. – С. 246–254.

13. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1997. – 368 с.

14. *Мурашев А. И.* Другая школа 2: образование – не система, а люди / А. И. Мурашев. – Москва : Эксмо, 2021. –368 с.

15. *Никитина Е. А.* Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания / Е. А. Никитина // Мир педагогики и психологии: междунар. науч.-практ. журнал. – 2022. – № 12 (77) [Электронный ресурс]. – URL : https://scipress.ru/pedagogy/articles/sobytijnost-kak-soderzhatelno-smyslovaya-kharakteristika-sovremennogo-vospitaniya.html

16. Педагогика / Ю. К. Бабанский [и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1988. – 478 с.

17. *Селиванова Н. Л.* Современные представления о воспитательном пространстве и его роли в решении проблем воспитания / Н. Л. Селиванова // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

18. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин. – Москва, 1998. – 512 с.

19. *Шустова И. Ю*. Со-бытийный подход к воспитанию школьников / И.Ю. Шустова // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2019. – № 438. – С. 186–193.

Е. И. Подвинцева

E. I. Podvintseva

Событийный характер взаимодействия участников образовательного процесса

Event-based interaction of participants in the educational process

Аннотация. *В статье показано создание условий для эффективного взаимодействия родителей, педагогов и детей, выделены эффективные формы воспитания обучающихся в этнокультурной среде. Отмечена необходимость повышения педагогической культуры родителей через разные методы и приёмы образовательной деятельности.*

Ключевые слова: *семья, родители, ценности в семье, воспитание, этничность, традиции, обычаи.*

Abstract. *Creating conditions for effective interaction between parents, teachers, and children. Effective forms of educating students in an ethnocultural environment have been identified. Increasing the pedagogical culture of parents through various methods and techniques of educational activities.*

Keywords: *family, parents, family values, upbringing, ethnicity, traditions, customs*

В современном мире актуальной становится тема родительского просвещения. Воспитание детей требует от родителей знаний в области педагогики, психологии, здорового питания, отдыха детей, дополнительных занятий, связанных с развитием ребёнка. Очень часто родителю не хватает навыка поддержки своего ребёнка, умений выстраивать доброжелательные взаимоотношения. Родительское просвещение – это система работы по повышению педагогической и психологической компетентности родителей, формирование у родителей ответственного отношения к воспитанию ребёнка на основе семейных ценностей. Формирование семейных ценностей неотделимо от отношения к родному дому, малой родине: воспитание детей

на основе этнокультурных традиций и ценностей своего народа, своей семьи.

В России этнокультурное воспитание поддерживается на государственном уровне и рассматривается как неотъемлемая часть образовательной политики. Этнокультурный компонент мы видим в программе каждого предмета, внеклассных мероприятий, факультатива, а также в развитии партнёрства между семьёй, школой и культурными учреждениями. Этнокультурное воспитание способствует сохранению самобытности народа, где проживает человек, и формирует его отношение к многообразию культур. В семье укрепляются связи между поколениями и формируется отношение к традициям семьи. Этнокультурное воспитание направлено на развитие этнического самосознания, уважения к своей культуре и культурам других народов, формирование толерантности и способности к конструктивному межкультурному взаимодействию [1, 2].

Коми-Пермяцкий институт повышения квалификации работников образования с 2024 года проводит родительскую конференцию «Этнокультурный код семьи». Понятие «этнокультурный код» представляет собой совокупность ценностей, традиций, обычаев, символов и поведенческих норм, характерных для определенной этнической группы или народа. Так была названа родительская конференция, где каждый выступающий поделился своими традициями в семье, умением сохранять обычаи семьи в разных формах: языке, песенном искусстве, фольклоре, декоративно-прикладном творчестве, коми-пермяцких играх, в национальных блюдах и в современных социальных проектах. Вклад каждого родителя в общее представление об этнокультурном событийном воспитании детей происходит с дошкольного возраста. Семья выступает главным носителем и транслятором этнокультурного кода, формируя у детей основы национального самосознания, уважение к своим корням и культурному наследию. На мероприятии были представлены традиции составления семейного древа, которое позволяет увидеть ребёнку, откуда пошёл его род, кто были его предки. А вместе с этой информацией идёт сохранение памяти о людях рода, о важных событиях и датах семьи, о семейных реликвиях. Осознание принадлежности к роду укрепляет чувство гордости и ответственности за свою се-

мью. Родители вместе с детьми строили это дерево с большим уважением к старшим поколениям, делились опытом проведения традиционных праздников, касающихся именно семьи – это дни рождения членов семьи, день создания семьи, день матери. Необходимо чтить традиции и помнить о родных людях, воспитывать уважение к старшим поколениям. [3]

Одной из семейных традиций у коми-пермяков было приготовление коми-пермяцких блюд. И на мероприятии был представлен мастер-класс по приготовлению крупяных шанег (шыдӧсовӧй шаньга). Приготовление национальных блюд ассоциируется с домом и уютом в нем. В рамках мероприятия проводился конкурс коми-пермяцких блюд «Паськыт пызандӧра» (скатерть-самобранка), в котором приняли участие не только родители и педагоги, но и дети, они активно подключились к приготовлению и рекламе своего блюда. Это воспитывает уважение к культуре своего народа, своей семьи. Чувство гордости за свои знания в области кулинарного мастерства возникло именно у детей. Конкурс вызвал большой интерес у участников мероприятия.

Семья живёт укладом, бытом, умением хранить то богатство, которое им досталось. И использование коми-пермяцкого фольклора в воспитании детей особенно привлекает родителей, передаёт чувство принадлежности к коми-пермяцкому народу. Исполнение фольклора вместе с детьми сближает членов семьи, помогает им сохранять традиции, обычаи не только своей семьи, но и народа. Через фольклор дети узнают о жизни своих бабушек и прабабушек, о трудностях и радостях, фольклор обогащает их речь и мыслительную деятельность. Какой был уклад в семье, чем любила заниматься семья в свободное от работы время, какие любимые песни были у семьи – все это выражается в фольклоре. Когда родители вместе с детьми празднуют народные праздники и соблюдают разные обряды (красят яйца, пекут блины, украшают дом и т.д.), это способствует развитию уважения к традициям, укрепляет семейные отношения. Во время этих праздников дети учатся сопереживать, радоваться вместе с другими, проявлять заботу о родных людях. Очень многие родители имеют навыки творчества в создании каких-либо изделий из бересты, ткани. Это тоже наследие коми-пермяцкого народа. На мероприятии они показали, что раньше во время отдыха женщины собирались

вместе и вязали, ткали или просто мастерили. Так участники мероприятия изготовили сами куклу-оберег, куклу «Аканёк» (кукла).

Родители – это ещё и первые учителя своих детей. На мероприятии были их выступления и мастер-классы по приобщению детей к родному (коми-пермяцкому) языку через игры, песни, проекты, исследовательские работы, мастер-классы. Все участники становились учениками друг у друга, транслируя свой опыт взаимодействия со своим ребёнком, поддерживая его и помогая в разных ситуациях.

Воспитание человека, бережно относящегося к своему народу, к своей семье, к культуре своей семьи, к языку своего народа – это единое событие, которое оставило след в душе каждого. Это мероприятие содействовало продвижению ценностей семьи, формированию позитивного ответственного родительства, способствовало развитию коммуникативных навыков участников на родном (коми-пермяцком) языке, расширению круга общения с другими семьями, формированию через семейные традиции любви к своей малой родине. Событие «Этнокультурный код семьи» создало условия для живого обмена мнениями, опытом семейного воспитания детей по формированию культуры коми-пермяцкого народа.

Список литературы

1. Материалы института воспитания [Электронный ресурс]. – URL : https://институтвоспитания.рф /

2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года №1666.

3. *Пивторак Е. В.* Теория и методика этнокультурного образования: учеб-метод. пособие / Е. В. Пивторак. – Барнаул, 2019.

И. В. Хлестова

I. V. Khlestova

Партнерские отношения школы и семьи: роль родителей и учителей в образовательном процессе

Partnership between school and family: the role of parents and teachers in the educational process

Аннотация. *В статье рассматривается актуальная проблема формирования и развития партнерских отношений между школой и семьей в современных условиях. Подчёркивается значимость взаимодействия родителей и учителей для успешного образования и социализации детей. Анализируются цели, задачи, формы и методы сотрудничества, а также роль каждого участника образовательного процесса. Особое внимание уделяется практическим аспектам взаимодействия, итогам и перспективам дальнейшего укрепления связей между школой и семьёй. В статье делаются выводы о необходимости совместной работы для достижения высоких образовательных и воспитательных результатов.*

Ключевые слова: *партнерские отношения, школа, семья, родители, учителя, образовательный процесс, социализация, сотрудничество, воспитание, взаимодействие, образовательные результаты.*

Abstract. *The article addresses the pressing issue of establishing and developing partnership relations between school and family in contemporary conditions. It emphasizes the importance of interaction between parents and teachers for the successful education and socialization of children. The paper analyzes the goals, objectives, forms, and methods of collaboration, as well as the role of each participant in the educational process. Particular attention is given to the practical aspects of interaction, the outcomes achieved, and the prospects for further strengthening the ties between school and family. The article draws conclusions about the necessity of joint efforts to achieve high educational and upbringing outcomes.*

Keywords: *partnership relations, school, family, parents, teachers, educational process, socialization, cooperation, upbringing, education, interaction, educational outcomes.*

Актуальность темы. В условиях модернизации российского образования и внедрения новых образовательных стандартов всё более очевидной становится необходимость тесного взаимодействия между школой и семьёй. Современные вызовы — от цифровизации до изменений в социальной структуре общества — требуют от образовательных учреждений не только передачи знаний, но и формирования у детей навыков самостоятельной жизни, критического мышления, умения работать в команде.

Однако школа не может справиться с этими задачами в одиночку. Семья остаётся главным институтом социализации, а родители — первыми и самыми важными наставниками ребёнка. Актуальность темы обусловлена тем, что только при условии партнёрства школы и семьи возможно создание единого образовательного пространства, в котором ребёнок чувствует себя защищённым, мотивированным и успешным. Исследования показывают: там, где родители активно участвуют в жизни школы, дети демонстрируют более высокие результаты, лучше адаптируются в коллективе и реже сталкиваются с девиантным поведением. В то же время учителя, ощущая поддержку семьи, более уверенно реализуют педагогические задачи и внедряют инновации.

Цель статьи – проанализировать современные подходы к организации партнерских отношений между школой и семьей, выявить роль родителей и учителей в образовательном процессе, а также определить эффективные формы сотрудничества.

Задачи статьи:

– рассмотреть теоритические основы взаимодействия школы и семьи;

– определить роль родителей в образовании ребенка;

– проанализировать значение профессиональной деятельности учителя;

– описать эффективные формы сотрудничества семьи и школы;

– подвести итоги анализа и сформулировать выводы о значимости совместной работы для успешной социализации и образования детей;

– обозначить перспективы дальнейшего укрепления связей между школой и семьей.

Роль родителей в образовании ребенка

Семья — это первая и наиболее значимая среда для развития личности ребёнка. Именно в семье закладываются основы мировоззрения, формируются ценности, привычки и модели поведения. Родители выступают не только как опекуны, но и как первые учителя, наставники и образцы для подражания. Современная педагогика рассматривает родителей как активных участников образовательного процесса. Их роль не ограничивается контролем за выполнением домашних заданий или посещением родительских собраний. Социальное развитие ребёнка во многом зависит от семейной среды. В наши дни, когда идеи осознанного родительства становятся всё более популярными, родители стремятся не только создавать комфортные условия для жизни детей, но и целенаправленно выстраивать их образовательный путь. В результате взрослые активно участвуют в обучении не только дошкольников, но и школьников, оказывая влияние на весь процесс их развития [2].

Образование ребёнка — это не просто процесс передачи знаний, умений и навыков, регламентированный школьной программой и государственными стандартами. Это сложный, многогранный и непрерывный путь становления личности, в котором школа играет роль важного, но далеко не единственного института. Центральное место в этой системе, безусловно, занимает семья. Именно родители являются первыми и самыми влиятельными наставниками, закладывающими фундамент мировоззрения, ценностных ориентаций и отношения к познанию. Их роль не ограничивается контролем за выполнением домашних заданий или посещением родительских собраний; она пронизывает все сферы жизни ребёнка, формируя его как будущего гражданина, профессионала и человека [6].

В современном мире, перенасыщенном информацией и сталкивающемся с новыми социальными вызовами, значение родительского участия в образовании только возрастает. Технологический прогресс, изменение структуры рынка труда, и трансформация социальных связей требуют от молодого поколения не только глубоких предметных знаний, но и развитых «мягких навыков»: критического мышления, креативности, умения работать в команде и адаптироваться к переменам. Формирование этих качеств невозможно без ак-

тивного и грамотного участия семьи. Цель данной статьи — подробно рассмотреть все аспекты влияния родителей на образовательную траекторию ребёнка, проанализировать механизмы этого влияния и определить оптимальные стратегии взаимодействия семьи и школы в интересах гармоничного развития личности.

Путь ребёнка к знаниям начинается задолго до того, как он переступит порог школы. Семья — это его первая вселенная, его личный микрокосмос, в котором происходит первичная социализация и закладываются основы когнитивного развития. С момента рождения ребёнок погружается в языковую среду, созданную родителями. Именно от них он слышит первые слова, учится строить фразы, понимать интонации и невербальные сигналы. Качество этой коммуникации напрямую влияет на развитие речи, которая является ключевым инструментом мышления и обучения.

Психологи и педагоги едины во мнении: эмоциональная атмосфера в семье является решающим фактором интеллектуального роста ребёнка. В среде, где царят любовь, принятие и психологическая безопасность, у ребёнка формируется так называемая «базовая уверенность в себе». Эта уверенность позволяет ему не бояться ошибок, проявлять любопытство, задавать вопросы и активно исследовать окружающий мир. Любая ошибка в такой семье воспринимается не как провал, за которым последует наказание или порицание, а как ценный опыт, ступенька к новому знанию.

Напротив, в семьях с авторитарным стилем воспитания или высоким уровнем конфликтности ребёнок живёт в состоянии постоянного стресса. Физиологически это проявляется в повышенном уровне кортизола — гормона стресса, который негативно влияет на работу гиппокампа — отдела мозга, отвечающего за переход кратковременной памяти в долговременную. Таким образом, ребёнок из неблагополучной эмоциональной среды может обладать прекрасными природными способностями, но его потенциал не будет реализован из-за психологических барьеров. Родители, создающие атмосферу поддержки, фактически инвестируют в нейропластичность мозга своего ребёнка, создавая благоприятные условия для обучения.

Кроме того, именно родители формируют у ребёнка первичную модель отношения к труду и знаниям. Если в доме ценят книги, если

родители сами постоянно учатся чему-то новому — будь то профессиональная литература или хобби, — если за ужином обсуждаются не только бытовые вопросы, но и научные открытия или культурные события, ребёнок впитывает эту установку на непрерывное развитие как норму жизни. Он видит живой пример того, что знание — это не скучная обязанность, а источник удовольствия и инструмент для достижения целей. Когда ребёнок поступает в школу, роль родителей трансформируется, но не уменьшается. Теперь их задача — стать мудрыми партнёрами сложного образовательного процесса.

Успешная учёба невозможна без элементарной самоорганизации. Если у подростка эти навыки могут быть сформированы самостоятельно (хотя и не всегда), то для младшего школьника они являются зоной прямой ответственности родителей. Сюда входит [1]:

Организация режима дня. Стабильный график сна, питания и времени для уроков формирует у ребёнка чувство предсказуемости и безопасности, позволяя нервной системе работать в оптимальном режиме.

Контроль за выполнением домашних заданий. Здесь важно соблюдать баланс. Гиперконтроль («делай математику вот так») убивает самостоятельность и мотивацию. Задача родителя — не решить задачу за ребёнка, а помочь ему организовать процесс: убрать отвлекающие факторы (гаджеты), разбить большое задание на маленькие шаги и оказать поддержку в момент затруднения.

Создание рабочего пространства. Наличие собственного стола, хорошего освещения и порядка на рабочем месте приучает к аккуратности и помогает сконцентрироваться.

Родители являются связующим звеном между ребёнком и школой. Эффективное взаимодействие с педагогами — залог своевременного решения многих проблем.

Регулярный контакт с учителем. Это не должно сводиться к визитам в школу только тогда, когда что-то случилось. Проактивное общение позволяет узнать о сильных сторонах ребёнка, его социальной адаптации в коллективе и возможных трудностях в учебе на ранней стадии.

Анализ обратной связи. Родителям необходимо уметь правильно интерпретировать информацию от учителя. Оценка — это лишь индикатор усвоения материала в конкретной точке времени. Гораздо

важнее понимать причины трудностей: это пробел в знаниях за прошлый год? Усталость? Конфликт с одноклассниками? Отсутствие интереса к предмету?

Адвокация интересов ребенка. Иногда родители должны выступать в роли защитников интересов своего ребенка перед системой образования (например, при выборе программы обучения или решении спорных ситуаций), действуя при этом конструктивно и в диалоге со школой.

Школьная программа дает необходимый минимум знаний по стандартным дисциплинам. Однако современное общество требует от человека широты кругозора и эрудиции. Эту задачу решают родители через организацию внеучебной деятельности.

Посещение культурных учреждений. Музеи, театры, выставки расширяют представления ребенка об искусстве и истории гораздо глубже, чем параграфы в учебнике.

Совместное чтение. Обсуждение прочитанных книг развивает эмоциональный интеллект, критическое мышление и умение формулировать свои мысли.

Путешествия. Даже поездки по родному краю знакомят с географией, историей и культурой своей страны «вживую», делая знания осязаемыми.

Поддержка хобби. Спортивные секции, музыкальные школы, кружки робототехники или программирования развивают дисциплину, волю к победе и специфические навыки.

Это самый глубокий уровень влияния родителей. Они помогают ребенку ответить на главный вопрос: «Зачем я учусь?».

Формирование внутренней мотивации. Родители объясняют связь между хорошей учебой сегодня и возможностями выбора профессии завтра. Они помогают ребенку найти предметы, которые ему действительно интересны (даже если это не физика или математика), и поддерживают этот интерес.

Воспитание трудолюбия. Ребенок должен понимать: успех — это результат упорного труда, а не везения или врожденного таланта. Родители учат его ставить цели (например, «подтянуться с тройки на четверку по химии к концу четверти») и добиваться их.

Передача семейных ценностей. Через образование транслируются представления о честности (не списывать), ответственности

(сдать работу вовремя), уважении к чужому труду (к учителю) и патриотизме (любовь к родному языку и истории).

Психологические аспекты взаимодействия: стили воспитания

Эффективность родительского участия напрямую зависит от выбранного стиля воспитания. Психологи традиционно выделяют несколько основных моделей [4]:

Авторитарный стиль. Характеризуется жестким контролем, требованием беспрекословного подчинения («потому что я так сказал») и применением наказаний за непослушание. В контексте образования это приводит к тому, что ребенок учится из страха получить плохую оценку или быть наказанным дома. Его мотивация — внешняя и негативная. Такие дети часто хорошо учатся в младших классах под давлением родителей, но теряют интерес к учебе в подростковом возрасте, когда контроль ослабевает или они начинают бунтовать против него.

Либерально-попустительский стиль. Родители практически не вмешиваются в учебный процесс ребенка, предоставляя ему полную свободу («он сам знает, что ему нужно»). Отсутствие границ и контроля приводит к тому, что ребенок не учится самодисциплине. Ему сложно заставить себя делать то, что не приносит мгновенного удовольствия (например, учить скучные правила). Успеваемость таких детей часто нестабильна и зависит от сиюминутного интереса или харизмы конкретного учителя [4].

Авторитетный (демократический) стиль. Считается наиболее гармоничным и эффективным. Родители устанавливают четкие правила и ожидания («уроки должны быть сделаны до 8 вечера»), но при этом проявляют теплоту, готовность к диалогу и уважение к мнению ребенка. Они объясняют причины своих требований («если ты сейчас выучишь параграф, завтра на уроке тебе будет легко отвечать»). В такой атмосфере ребенок чувствует себя защищенным правилами, но при этом уважаемым как личность. Это формирует внутреннюю мотивацию к учебе и ответственность за свои поступки. Выбор авторитетного стиля требует от родителей огромного терпения, эмоциональной зрелости и времени. Однако именно он позволяет вырастить самостоятельную, уверенную в себе личность с высоким познавательным интересом.

Современные вызовы: цифровая эпоха и новые реалии

XXI век принес новые вызовы для системы «родитель — ребенок — школа». Главным из них стала цифровизация. С одной стороны, интернет предоставляет неограниченный доступ к знаниям. С другой стороны, цифровое пространство таит в себе угрозы. Ребенку сложно отличить достоверную информацию от фейков или псевдонаучных теорий. Социальные сети и игры конкурируют за внимание ребенка с учебой гораздо успешнее любого учебника по алгебре. Снижение концентрации внимания. Клиповое мышление мешает усваивать длинные тексты и концентрироваться на сложных задачах. Роль современного родителя усложняется: он должен стать для ребенка проводником в цифровом мире. Это включает в себя обучение цифровой гигиене (как искать информацию), установление правил использования гаджетов (не во время еды или уроков) и совместное использование технологий для пользы (например, посмотреть документальный фильм о космосе вместо развлекательного ролика).

Кроме того, современный рынок труда меняется стремительно: профессии исчезают и появляются быстрее, чем длится цикл обучения в вузе. В этих условиях задача родителей смещается от «подготовки к конкретной профессии» к «развитию способности учиться всю жизнь». Важно научить ребенка гибкости мышления, умению переучиваться и адаптироваться к новым условиям.

Роль родителей в образовании ребенка является фундаментальной и всеобъемлющей. Они выступают архитекторами образовательной среды задолго до школы, становятся организаторами учебного процесса во время школьного обучения и остаются главными наставниками на протяжении всей жизни человека. Их влияние проявляется не только в помощи с домашними заданиями или контроле оценок; оно лежит в плоскости формирования личности: закладки ценностей любви к познанию, трудолюбия, ответственности и веры в собственные силы.

Гармоничное развитие ребенка возможно только при условии тесного партнерства семьи и школы, где каждый выполняет свою уникальную функцию ради общей цели — воспитания образованной, нравственной и успешной личности. В эпоху стремительных перемен эта задача становится сложнее, но одновременно важнее: именно

родители дают ребенку тот самый внутренний стержень и умение учиться новому каждый день, которые станут залогом его успеха в непредсказуемом будущем будущего мира. Инвестиции родителей в образование своих детей — это самые надежные инвестиции в будущее всего общества [1].

Значение роли учителя в учебном процессе

Образование играет ключевую роль в социогенезе личности, социально-экономическом прогрессе и культурном наследовании. Несмотря на технологизацию образовательных процессов и возникновение инновационных методов обучения, фигура педагога сохраняет своё основополагающее значение. Настоящая статья посвящена детальному изучению профессиональной миссии педагога, включая исторический обзор трансформации этой роли, описание основных педагогических функций, исследование влияния личности учителя на развитие обучающихся, выявление актуальных профессиональных вызовов современного этапа образовательного процесса и формулировке предложений по повышению эффективности педагогического труда. Методологический аппарат настоящего научного обзора включает ретроспективный анализ исторического опыта формирования образовательной системы, междисциплинарный подход, позволяющий интегрировать результаты исследований в сфере педагогики, психологии и социальной науки, методы качественного анализа научной литературы и эмпирического материала.

Анализ исторической динамики свидетельствует о постепенной трансформации фигуры учителя. В Древней Греции наставник выполнял функции передачи накопленных культурных ценностей и этико-философского просвещения. С эпохой христианства педагогика приобрела религиозно-нравственное направление, а Просвещение придало ей характер популяризатора научных открытий и рационального мышления.

Российская традиция характеризовалась акцентом на личность учителя, чьи усилия способствовали формированию целостной картины мира воспитанников (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). По мере перехода к массовому образованию педагог приобретает статус планомерного исполнителя государственной программы воспитания и распространения базовых компетенций. Информационная революция конца XX века обусловила потребность новой модели учителя-

наставника, направляющего обучающихся в море цифровой информации. Педагог осуществляет комплекс действий, направленных на реализацию нескольких взаимосвязанных функциональных направлений [5]:

Образовательно-информационное: преподаватель организует подачу систематизированных знаний, адаптируя учебные курсы к индивидуальным особенностям аудитории, способствует освоению учащимися навыков самостоятельного поиска, обработки и интерпретации сведений.

Воспитательно-развивающее: кроме предоставления теоретических знаний, учитель оказывает непосредственное воздействие на формирование поведенческих моделей, ценностных ориентаций и гражданских установок, активно участвуя в процессах социализации подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение: понимание психоэмоциональных особенностей каждого воспитанника, создание оптимально комфортной атмосферы классного коллектива и индивидуальный подход способствуют преодолению кризисных ситуаций и поддерживают положительную динамику учебной активности школьников.

Организационно-методологическое обеспечение: планирование занятий, подбор методических материалов, координация коллективных проектов формируют организационную структуру школьного пространства.

Таким образом, учительство представляет собой интегративную профессию, сочетающую информационно-аналитическую функцию с деятельностью по сопровождению личностного роста воспитанников. Личность педагога оказывается ключевым условием эффективного исполнения профессиональных обязанностей. Профессиональная компетенция, включающая владение предметом преподавания, способность эффективно использовать современные информационные технологии и адаптироваться к новым условиям образовательного процесса. Эмпатия и коммуникативная гибкость, позволяющие установить доверительный диалог с учениками и их семьями. Творческая активность, проявляющаяся в разработке инновационного содержания учебных курсов и методик проведения занятий. Стрессо-

устойчивость и эмоциональная стабильность, необходимые для адекватного реагирования на разнообразные ситуации и предотвращения синдрома выгорания. Таким образом, эффективность педагога определяется совокупностью личных качеств и профессиональным мастерством.

Специфика работы педагога в условиях цифровой среды

Информационные технологии существенно меняют традиционные подходы к обучению, ставя перед преподавателем ряд специфических задач. Педагоги теперь выступают экспертами по использованию цифровых ресурсов, консультантами по работе с информацией и посредниками между школой и информационной средой. Повышается необходимость овладения мультимедийными средствами, однако сохранение гуманистического начала остается приоритетом. При всём богатстве цифрового контента главным ресурсом остаются личные взаимоотношения между учителем и учеником, способные обеспечить полноценное воспитание и обучение.

Факторы риска и перспективы совершенствования подготовки преподавателей: высокая административная нагрузка, связанная с подготовкой отчетов и документации; отсутствие достаточного количества мероприятий по профессиональному росту и переобучению; недостаточная материальная поддержка и низкая социальная защищенность представителей данной профессии.

Оптимальным решением проблемы представляется интеграция усилий государственных органов, учреждений высшего образования и общественности для разработки мер, стимулирующих профессиональное самосовершенствование педагогов, повышение статуса и привлекательности данной профессии.

Профессия педагога обладает высокой степенью важности для полноценного социального воспроизводства. Современный этап характеризуется усилением требований к компетенции педагогов, связанных с переходом к цифровым технологиям и повышением внимания к вопросам воспитания. Для успешной реализации педагогической деятельности необходимо гармоничное сочетание высокого уровня профессиональной квалификации и развитых индивидуально-психологических свойств. Создание условий для снижения административного давления, обеспечения качественной переподго-

товки кадров и повышения общественного признания станет существенным вкладом в модернизацию российского образования. Роль учителя в учебном процессе невозможно переоценить. Это многогранная миссия, требующая глубоких знаний, душевной щедрости и полной самоотдачи. Учитель — это архитектор будущего поколения. Он не просто передаёт сумму фактов из учебников; он формирует мировоззрение, развивает таланты и воспитывает граждан своей страны. В быстро меняющемся мире ценность живого человеческого общения только возрастает. И пока существует человечество, профессия учителя будет оставаться одной из самых благородных и необходимых на Земле. Именно от учителей зависит интеллектуальный и нравственный потенциал нации, а значит — её будущее [1].

Партнерство семьи и школы: формула успеха

Идеальная модель взаимодействия — это партнерство равных сторон. Школа обладает профессиональными педагогическими компетенциями и методиками обучения. Семья обладает уникальным знанием о своем ребенке: его характере, темпераменте, страхах и мечтах. Когда эти два института действуют согласованно, создается синергетический эффект [6]:

Единые требования. Если дома требуют того же уровня ответственности за порядок на столе, что и учитель в классе (или наоборот), ребенку проще усвоить эти социальные нормы.

Своевременная коррекция. Учитель замечает академические проблемы, родитель — психологические (например, ребенок стал замкнутым). Обмен информацией позволяет увидеть полную картину состояния ребенка.

Поддержка авторитета учителя. Если родители дома уважительно отзываются об учителе (даже при наличии разногласий), ребенок перенимает эту модель поведения и относится к процессу обучения более серьезно.

К сожалению, часто наблюдается разрыв между семьей и школой: родители обвиняют учителей в некомпетентности («плохо объяснили»), а учителя сетуют на пассивность родителей («не занимаются ребенком»). Преодоление этого разрыва требует усилий с обеих сторон: открытости школы к диалогу с родителями (проведение совместных семинаров, мастер-классов) и готовности родителей воспринимать школу как союзника в воспитании своего ребенка.

Эффективные формы сотрудничества семьи и школы

Современные образовательные учреждения значительно трансформировали свою традиционную функцию исключительно передачи академических знаний, приобретя статус ключевых субъектов социализации подрастающего поколения. Взаимодействие семьи и школы сегодня представляет собой сложный механизм стратегических взаимодействий, направленный на комплексное воспитание гармонично развитой личности ребёнка и достижение максимальных результатов образовательного процесса. Сотрудничество педагогов и родителей приобретает характер партнёрства, основанного на согласовании усилий, направленных на оптимальное раскрытие потенциала каждого воспитанника [3].

Вот наиболее эффектные и результативные формы сотрудничества семьи и школы, сгруппированные по направлениям.

1. Информационно-аналитические формы. Цель этих форм — наладить обратную связь, понять ожидания родителей и особенности семейного воспитания.

Анкетирование и тестирование. Проведение анонимных опросов для выявления образовательных запросов родителей, уровня их удовлетворённости школой и стиля воспитания в семье. Это позволяет школе скорректировать свою работу.

«Почта доверия» или «Ящик вопросов». Анонимный канал связи, куда родители могут опускать записки с вопросами, предложениями или проблемами, которые им неудобно озвучивать лично.

Индивидуальные консультации. Встречи учителя с родителями не только по поводу неуспеваемости или плохого поведения, но и для обсуждения сильных сторон ребёнка, его талантов и перспектив развития.

2. Досуговые и культурно-массовые формы. Эти мероприятия направлены на сплочение школьного коллектива и создание позитивного эмоционального фона.

Совместные праздники. Организация фестивалей, концертов и ярмарок, где дети и родители выступают в роли соорганизаторов. Например, «День семьи, любви и верности» или «Масленица» с совместными играми и конкурсами.

Семейные спортивные соревнования. «Папа, мама, я — спортивная семья», туристические слёты или дни здоровья. Это укрепляет здоровье и способствует неформальному общению.

Клубы выходного дня. Организация экскурсий в музеи, театры или на природу для смешанных групп (ученики + родители + учителя).

3. Познавательные формы. Здесь акцент делается на повышение педагогической культуры родителей и обмен опытом.

Родительские конференции и лектории. Приглашение психологов, врачей или успешных выпускников для чтения лекций на актуальные темы: «Как помочь ребёнку подготовиться к экзаменам без стресса», «Безопасность в интернете», «Возрастные кризисы».

Практикумы и тренинги. Интерактивные занятия, где родители могут отработать конкретные навыки: как правильно хвалить ребёнка, как разрешать конфликты, как развивать эмоциональный интеллект.

Дни открытых уроков. Возможность для родителей не просто прийти на собрание, а посидеть на реальном уроке своего ребёнка, чтобы увидеть его в учебной среде и оценить методы работы учителя.

4. Учебно-исследовательские и творческие формы. Эти формы вовлекают родителей непосредственно в образовательный процесс, делая их соучастниками познания.

Совместные проекты. Классические проекты (например, «Генеалогическое древо моей семьи», «История моего города в фотографиях бабушек и дедушек»), где поиск информации происходит при активном участии старших родственников.

Творческие мастерские. Проведение уроков труда или ИЗО, где дети вместе с родителями создают поделки. Это развивает мелкую моторику и укрепляет семейные связи.

Семейные гостиные. Формат встречи, где родители делятся своим профессиональным опытом или уникальными увлечениями (например, папа-программист рассказывает о кибербезопасности, мама-врач — о первой помощи).

5. Проектная деятельность и самоуправление. Наиболее современная форма партнёрства, предполагающая совместное решение реальных задач.

Школьный совет с участием родителей. Включение представителей родительского комитета в управление школой: обсуждение бюджета на ремонт, выбор учебников, планирование каникул.

Волонтёрские движения. Совместная организация благотворительных акций (сбор помощи приютам для животных, ветеранам), субботников по благоустройству школьной территории. Это воспитывает социальную ответственность у детей.

Школьное наставничество. Привлечение родителей-экспертов для проведения факультативов или кружков по узким специальностям (робототехника, иностранные языки, финансы).

Заключение. Эффективность сотрудничества семьи и школы зависит не от количества проведённых мероприятий, а от их качества и искренности участников. Переход от модели «школа поучает — родители подчиняются» к модели «школа и семья — партнёры» является главным трендом современного образования. Именно такое партнёрство создаёт единое воспитательное пространство, в котором ребёнок чувствует себя защищённым, понятым и мотивированным на успех.

В воспитании детей велико значение личного примера родителей и учителей. Тесное взаимодействие и неразрывная связь школы с родителями оказывает благотворное влияние на учащихся этой школы, на укрепление их сознательной дисциплины и повышение успеваемости. Анализ показал, что партнёрские отношения между школой и семьёй являются необходимым условием успешного образования и социализации детей. Родители и учителя — равноправные участники образовательного процесса, взаимодополняющие друг друга. Только совместными усилиями можно создать условия для всестороннего развития личности ребёнка [2].

Перспективы дальнейшего укрепления связей между школой и семьей. В будущем акцент будет смещаться в сторону индивидуализации взаимодействия: учёт особенностей каждой семьи, развитие цифровых платформ для общения, расширение спектра совместных образовательных проектов. Важно развивать культуру партнёрства на всех уровнях — от классного руководителя до администрации школы.

Совместная работа школы и семьи способствует формированию у детей устойчивых жизненных ориентиров, развитию самостоятельности и ответственности. Только в атмосфере доверия и сотрудничества возможно достижение высоких образовательных результатов и гармоничное развитие личности.

Список литературы

1. *Брюхова В. М.* Партнерство семьи и школы / В. М. Брюхова. – Москва : Чистые пруды, 2007 (Раменское : Раменская тип.). – 32 с.

2. *Геворкян Т. В.* Педагогическое Сопровождение взаимодействия семьи и школы : учеб. пособие / Т. В. Геворкян. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2010 – 113 с.

3. *Кучуб Н. А.* Ценностное взаимодействие семьи и школы в преодолении асоциальности поведения подростков: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Кучуб. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2009 – 365 с.

4. *Целуйко В. М.* Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – Москва : Владос, 2006 – 287 с.

5. Школа и родители: сценарии совместных мероприятий / авт.-сост. Л. В. Автух. – Волгоград : Учитель, 2015 – 168 с.

6. Эффективные формы и приемы работы с семьей. Родительские собрания / авт.-сост. С. Е. Матушкина. – Волгоград : Учитель, 2015 – 126 с.

IX. Сотрудничество, сотворчество, содействие детского сада и семьи как путь сближения позиций и взаимопонимания

Е. В. Власенкова, Ю. В. Морозова, М. А. Никиташко

E. V. Vlasenkova, J. V. Morozova, M. A. Nikitashko

Формирование представлений о профессии пекаря у детей дошкольного возраста в условиях реализации проектной деятельности

Formation of ideas about the profession of a baker among preschool children in the context of project activities

Аннотация. *В статье раскрывается значимость трудового воспитания и ранней профориентации в дошкольном возрасте. Представлен опыт реализации проекта «Путь к мечте» в группе подготовительного к школе возраста компенсирующей направленности с тяжелыми нарушениями речи на примере проектной деятельности «Хлебные истории. Пекарь». Описаны этапы педагогической работы: от предварительной диагностики знаний воспитанников и анкетирования родителей до практических занятий. Особое внимание уделено практико-ориентированному подходу, включающему различную совместную деятельность детей, педагогов и родителей.*

Ключевые слова: *дошкольный возраст, трудовое воспитание, профориентация, профессия пекаря, хлеб, практическая деятельность, практико-ориентированный подход, взаимодействие с семьей.*

Abstract. *The article reveals the importance of labor education and early career guidance in preschool age. The article presents the experience of implementing the innovative project "Path to a Dream" in a group of school-preparatory age with a compensatory orientation with severe speech*

disorders using the example of the module "Bread stories. The baker." The stages of pedagogical work are described: from preliminary diagnostics of pupils' knowledge and questioning of parents to practical exercises. Special attention is paid to the practice-oriented approach, which includes various joint activities of children, teachers and parents.

Keywords: *preschool age, labor education, career guidance, baker's profession, bread, practical activity, practice-oriented approach, interaction with the family.*

Постановка проблемы. Дошкольный возраст является уникальным периодом для воспитания и развития ребенка. Как отмечает Н. В. Бурова, именно в годы дошкольного детства формируются представления о мире, развиваются важные качества, необходимые для дальнейшей успешной адаптации в социуме [1].

Соприкасаясь с миром взрослых, ребенок расширяет зону своего ближайшего развития, овладевает новыми знаниями, умениями и опытом старшего поколения. Необходимо как можно раньше воспитать у детей бережное отношение к труду, что позволит создать прочную базу для дальнейшего осознания ребенком своего места в обществе и выбора жизненного пути [2].

Ориентация детей дошкольного возраста в мире профессий и в труде взрослых является неотъемлемой частью их всестороннего, полноценного развития. Чем раньше начинается знакомство ребёнка с различными видами профессиональной деятельности, тем быстрее формируется понимание важности и пользы труда для общества. Приобщение детей к миру и труду взрослых невозможно без активного погружения их в жизнь представителей различных профессий [2].

У дошкольников сформирована внутренняя потребность в изучении мира профессий, что подтверждается исследованиями Л. С. Ивановой о важности активного воспроизведения полученных знаний детьми о работе специалистов различных областей через игры и практические занятия [3]. Такое взаимодействие позволяет расширить детский игровой опыт и поддерживать устойчивый интерес к многообразию профессий, уважения к труду взрослых.

Проект «Путь к мечте», реализуемый на базе ГБДОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петер-

бурга, направлен на активное вовлечение детей в изучение мира профессий, способствуя формированию важных личностных качеств, таких как ответственность и трудолюбие. Согласно исследованиям Л. Е. Захаровой, участие дошкольников в данном проекте даёт возможность познакомиться с широким спектром современных специальностей, а также узнать о тех профессиях, которые были востребованы ранее и станут востребованы в будущем [2]. Такой подход помогает сформировать у дошкольников положительное отношение к труду и своему месту в обществе.

Перед началом работы над проектом «Путь к мечте» по приобщению детей дошкольного возраста к труду взрослых была проведена предварительная работа, включающая анкетирование родителей. Диагностика позволила выявить степень заинтересованности семей воспитанников в предложенной теме и оценить их готовность принять участие в запланированных мероприятиях проекта.

Результаты опроса показывают высокий уровень поддержки инициативы родителей (20 человек): 80% респондентов положительно относятся к проекту и готовы участвовать в его реализации; 15% родителей могут частично включиться в проект и участвовать лишь в некоторых мероприятиях; оставшиеся 5% пока не готовы участвовать в проекте, но не против его реализации педагогами в группе.

В настоящей статье представлен опыт работы на базе ГБДОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга в подготовительной к школе группе ТНР в рамках проекта «Хлебные истории. Пекарь».

Профессия пекаря относится к числу наиболее значимых и одновременно сложных сфер профессиональной деятельности человека [4]. В контексте задач трудового воспитания и формирования уважения к труду взрослых педагогическим коллективом было принято решение о целенаправленном знакомстве воспитанников с трудом пекаря, что позволяет наглядно продемонстрировать детям высокую ответственность и социальную значимость данной профессии для современного общества.

Перед началом работы была проведена диагностика 17 детей дошкольного возраста, чтобы определить уровень их осведомленности о профессии пекаря. По результатам диагностики было выявлено:

- у 59% детей недостаточно сформированы представления о профессии пекаря, его трудовых процессах, предметах-помощниках для работы; 11% детей продемонстрировали высокий уровень знаний; у 30% детей отмечен низкий уровень осведомленности о труде людей выбранной профессии;
- у 88% дошкольников есть путаница в профессиях повар – кондитер – пекарь; только 12% дошкольников смогли разграничить предложенные профессии правильно;
- 100% дошкольников знают, для чего нужны пекарни, но оборудование для работы пекаря назвали лишь 5% детей;
- ни у одного ребенка не вызвал затруднений вопрос «Какими качествами должен обладать пекарь»; однако на вопрос «Как выращивали хлеб в старину и как это происходит сейчас» 100% детей не смогли дать верных ответов.

Цель и задачи исследования. Целью педагогов стало создание условий для формирования целостного представления у детей о профессии «пекарь» и развития познавательной активности и интереса к окружающему миру.

Для реализации цели были выделены задачи:

– сформировать представления детей о профессии «пекарь», познакомить с атрибутами профессии «пекарь», с разнообразием хлебобулочных изделий, с ингредиентами хлебобулочного производства, с техникой изготовления теста, с приемами работы с тестом;

– развивать познавательно-исследовательский интерес;

– активизировать речь, расширять словарный запас;

– формировать чувство уважения к труду людей, умение активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в процессе продуктивной деятельности.

Основные результаты исследования (опыт работы). В процессе организации и проведения работы по приобщению детей дошкольного возраста к профессиям взрослых важно было охватить как можно больше видов деятельности [5]. Для этого была разработана программа мероприятий, в основе которой был заложен принцип непрерывного развития и практико-ориентированный (деятельностный) подход. Так дети смогли стать самостоятельными и активными участниками процесса, выделить для себя интересные стороны предложенной профессии.

Работа по формированию у детей представлений о труде пекаря осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный, и проводилась в процессе непосредственной образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с семьей и социумом.

На подготовительном этапе велась подготовка демонстрационного материала и подбор художественной литературы. Знакомство с профессией пекаря начали с чтения произведений [7]: «Пекарь» (И. Карпова), «Берегите Хлеб родной» (Н. Тихонов), «Лисичкин хлеб» (М. Пришвин), «Хлеб» (М. Глинская), «Птицы в пироге» (С. Маршак), «Хлеб» (Я. Коваль), а также вспомнили русскую народную сказку «Колобок» и украинскую народную сказку «Колосок».

Одним из ключевых моментов основного этапа стала экскурсия в Музей хлеба, которая была предложена родителям как маршрут выходного дня. Во время экскурсии дети узнали историю появления хлеба, познакомились с традициями хлебопечения и увидели старинные орудия труда пекарей.

Практическая деятельность на основном этапе включала ряд практико-ориентируемых мероприятий:

- сюжетно-ролевые игры: «Булочная», «Пекарь и его ученики», «Путешествие хлеба. От пшеницы до прилавка», «Семейная пекарня»;
- рисование по теме «Барышня с караваем»;
- аппликация и конструирование «Русская печь»;
- работа с тестом (приготовление теста, лепка фигурок, раскрашивание);
- проведение опыта с дрожжами, в ходе которого дети изучили условия активации дрожжей, наблюдали за процессом брожения и выделения углекислого газа, поняли роль дрожжей в приготовлении хлеба;
- проведение опыта с готовым хлебом расширило представления детей об особенностях хранения хлебобулочных изделий;
- в процессе выпекания хлеба дети познакомились с весами, самостоятельно отмеряли ингредиенты, вместе с педагогами при помощи хлебопечи замешивали тесто и пекли настоящий хлеб.

На заключительном этапе был проведен конкурс-викторина «Хлеб всему голова». Дети отвечали на вопросы, касающиеся истории хлеба, традиций хлебопечения и значения хлеба в русской культуре. По завершению проекта педагоги с детьми создали альбом «Хлебные истории».

Выводы. Актуальность выбранной профессии для приобщения дошкольников к труду взрослых и эффективность работы оценивались путем наблюдения за поведением детей и бесед с родителями. Родители выразили удовлетворение результатами программы, отметив изменения в поведении детей дома: более бережное отношение к хлебу, стремление помогать взрослым на кухне, желание узнавать больше о профессии пекаря.

Педагогами отмечено повышение активности детей в игровых ситуациях, связанных с темой хлебопечения, увеличение числа вопросов, касающихся процессов изготовления пищи, улучшение взаимоотношений внутри детского коллектива. Дети приобрели устойчивые знания о важности профессии пекаря, поняли значение хлеба в повседневной жизни семьи и общества.

Таким образом, данная работа позволила значительно расширить кругозор детей, развить творческие способности, сформировать уважительное отношение к представителям трудовой деятельности и повысить интерес к познанию окружающего мира.

Список литературы

1. *Бурова Н. В.* Ранняя профориентация дошкольников / Н. В. Бурова. – Москва : Просвещение, 2018. – 120 с.

2. *Захарова Л. Е.* Психологическая готовность детей к школе в условиях дополнительного образования: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Захарова Людмила Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.

3. *Иванова Л. С.* Игровые технологии в профориентации дошкольников / Л. С. Иванова. – Москва : Учебник, 2021. – 180 с.

4. *Кондрашов В. П.* Введение дошкольников в мир профессий : учеб.-метод. пособие / В. П. Кондрашов. — Балашов : Николаев, 2004. – 52 с.

5. *Пасечников Т. В.* Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации : метод. пособие / Т.В. Пасечников. – Самара : Изд-во ЦПО, 2013. – 45 с.

А. М. Грищенко, И. И. Козлова

A. M. Grishchenko, I. I. Kozlova

Опыт реализации парциальной программы «Русская изба» в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи

Experience in implementing the partial program «Russian hut» in groups of compensatory orientation for children with severe speech disorders

Аннотация. *В статье представлен опыт работы педагогов дошкольной организации по приобщению детей к традиционным ценностям русского народа посредством побуждения интереса к истории русской культуры и быта, а также потенциала художественного творчества и искусства. Авторы ссылаются на актуальность патриотического воспитания в дошкольной системе образования, в том числе на необходимые требования Федерального государственного образовательного стандарта. Описывают основные моменты и этапы работы в течение учебного года, теоретический опыт исследователей этой темы, практические методы и техники, подчеркивают важность взаимосвязи и сотрудничества всех участников проекта. Предложены практические рекомендации для организации парциальной программы. Представлены выводы по итогам мониторинга, положительные результаты реализации программы.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, дошкольное образование, русская культура, традиции, ценности.*

Abstract. *The article presents the experience of preschool teachers in introducing children to the traditional values of the Russian people by encouraging interest in the history of Russian culture and everyday life, as well as the potential of artistic creativity and art. The authors refer to the relevance of patriotic education in the preschool education system, including the necessary requirement of the Federal State Educational Standard, describe the main points and stages of work during the school year, the theoretical experience of researchers on this topic, practical*

methods and techniques, emphasize the importance of interconnection and cooperation of all project participants. Practical recommendations for the organization of a partial program are offered. The conclusions of the monitoring results and the positive results of the program implementation are presented.

Keywords: *patriotic education, preschool education, Russian culture, traditions, values.*

В современном мире патриотическое воспитание играет ключевую роль в развитии детей и молодежи. Одной из острых проблем является утрата связи молодого поколения с отечественной культурой и историей. Поэтому важно начинать знакомить детей с культурным наследием и воспитывать уважение к нему уже в дошкольном возрасте. Чтобы ребенок почувствовал себя частью России, ему необходимо проникнуться духовной жизнью народа, принять русский язык, историю и культуру как свои собственные. Знакомство с предметами быта, фольклором помогает детям усвоить ценный опыт, накопленный предками, и осознать свою принадлежность к великому русскому народу. Дошкольный возраст особенно важен, так как именно в этот период формируются основные черты личности, духовно-нравственные ценности, и накапливается социокультурный опыт, включая знания о народной культуре [1, 2]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства в качестве одного из основополагающих принципов [5].

Традиции народа – это то, что полнее всего отражает его духовный облик и внутренний мир, живая национальная память народа, воплощение пройденного им пути и неповторимого духовного опыта. То, что в конечном итоге хранит человека от обезличивания, позволяет ему ощутить связь времен и поколений. По мнению Ю.В. Бромлея, С.А. Токарева, Р.Ф. Итса, «традиция» – это явление материальной и духовной культуры, социальной или семейной жизни, сознательно передающееся от поколения к поколению с целью поддержания жизни этноса [4, с. 190].

Часто многие дети впервые знакомятся с фольклором только в детском саду. Поэтому современные образовательные стандарты

ставят перед дошкольными учреждениями задачу воспитания духовно-нравственной личности, способной к творчеству, и требуют от педагогов поиска эффективных способов реализации этой задачи. Воспитательная среда дошкольной образовательной организации призвана предъявить ребенку нравственные идеалы и ценности в эмоционально привлекательной форме и обстановке, сопровождаемой яркими, запоминающимися событиями, что способствует обретению личностного смысла нравственных ценностей и становлению ценностных ориентиров [3, с. 4].

С 2024 года наш детский сад является инновационной площадкой под руководством издательского дома «Русское слово». С этого времени мы реализуем парциальную программу «Русская изба» в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), целью которой является приобщение воспитанников к традиционным ценностям русского народа посредством побуждения интереса к истории русской культуры и быта, а также раскрытия потенциала художественного творчества и искусства.

Для реализации программы был создан отдельный кабинет для занятий с детьми с интерактивной панелью, выставками, макетом русской избы и этническими предметами быта. Сотрудники учреждения, а также родители воспитанников приняли активное участие в поиске и сборе предметов старины: чугунок, веретено, прялка, ухват, кочерга, туесок и др.

Каждый блок в планировании завершался выставкой работ в «Галерее промыслов» в группе: коллективное панно «Лоскутное одеяло», книжки-малышки по теме «Хлеб всему голова», тряпичные куколки «Оберегиня» и «Зайчик на пальчик», «Пеленашка», «Жаворонки» из соленого теста, расписные пасхальные яйца и матрешки на деревянных болванках. Отметим, что основным материалом для детского творчества мы выбрали дерево. Шаблонны и заготовки представлены широким ассортиментом на масс-маркетах, что экономит время и ресурсы педагогов, а также предлагает свободу творчества.

Дети совместно с родителями и / или в группе под руководством воспитателей продолжали практическое знакомство с народными промыслами, не входящими в основную образовательную программу: Мезенская, Филимоновская, Оятская росписи. Последняя из

указанных является традиционной для нашего региона в Ленинградской области.

В течение учебного года были организованы и проведены праздники: «Осенины посиделки», «Капустник», «Рождественские колядки», «Золотая Масленица», «Русская березка», в том числе и с привлечением родителей. Итоговым мероприятием проекта был совместный выезд и посещение регионального этнического музея Богословка. На конец учебного года педагогами, участвующими в проекте, была создана игротека и фонотека по тематическому планированию.

Для оценки качества реализации проекта был проведён мониторинг уровня знаний детей подготовительной группы основных направлений программы «Русская изба» по приобщению детей к истокам русской народной культуры в начале года и в конце. В сентябре результат мониторинга показал, что дети практически не знакомы с культурными традициями своего народа, не способны соотнести особенности быта народности с их культурными традициями, в частности содержанием народных праздников. Незначительный процент детей смогли спеть колыбельную и русскую народную песню, заклички, вспомнить считалочку или назвать праздник. Знания детей о том, что не входило в круг их повседневного окружения, были фрагментарны, не связны и разрозненны.

В конце года проведенный мониторинг показал, что количество воспитанников с низким уровнем усвоения программы сократилось до 11%, со средним уровнем – 57%, с высоким уровнем усвоения материала процент увеличился до 32. У большинства детей был отмечен активный интерес к культуре и традициям своего народа, к народным праздникам. Большинство воспитанников могли выделить сходство и различия праздников, объяснить, что означает тот или иной праздник, также могли назвать и рассказать о ремеслах и ушедших профессиях наших предков. К концу учебного года высокий результат показало знание предметов быта и народных промыслов, самый низкий уровень освоения – русский народный фольклор. Мы предполагаем, что высокие показатели обусловлены практико-ориентрованной областью данного направления в программе, а низкие показатели связаны с нозологическими особенностями воспитанников в группе компенсирующей направленности.

Данные мониторинга показали, на какие аспекты в работе по данному направлению следует обратить более пристальное внимание с учётом индивидуальных особенностей воспитанников и скоординировать дальнейшую работу для успешного усвоения детьми материала в следующем учебном году.

Наш опыт работы свидетельствует о том, что есть необходимость дальнейшего внимания к индивидуальным особенностям воспитанников и корректировки программы в следующих учебных годах, чтобы более эффективно реализовывать идеи патриотического воспитания и обеспечивать преемственность культурных традиций в современном обществе.

Список литературы

1. Знакомство детей с русским народным творчеством: Конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников : метод. пособие для педагогов дошк. образоват. учреждений / авт-сост.: А. С. Куприна [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2023. – 304 с.

2. *Князева О. Л.* Приобщение к истокам русской народной культуры : Программа, учеб.-метод. пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2000 – 298 с.

3. Наша Родина — Россия: парциальная образовательная программа патриотической направленности для приобщения детей 4–7 лет к традиционным ценностям многонационального российского народа / И. А. Лыкова [и др.]; под науч. ред. И. А. Лыковой. – Москва : Русское слово – учебник, 2025. – 72 с.

4. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – Москва : Наука, 1983. – 412 с.

5. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

Л. Е. Захарова, Е. В. Фотогдинова, О. Ю. Вдовиченкова

L. E. Zakharova, E. V. Fotogdinova, O. Yu. Vdovichenkova

Модель ранней профориентации дошкольников на основе кластерного подхода

Model of early career guidance for preschool children based on the cluster approach

Аннотация. *В статье представлены теоретическое обоснование и практическая апробация кластерной модели ранней профориентации в дошкольной образовательной организации. Раскрывается потенциал интеграции проектной деятельности, наставничества и социального партнёрства. На примере ГБДОУ детского сада № 2 Приморского района Санкт-Петербурга показана эффективность пятиблочной структуры модели. Обосновывается соответствие подхода государственным образовательным приоритетам.*

Ключевые слова: *ранняя профориентация, кластерная модель, дошкольное образование, проектная деятельность, наставничество, социальное партнёрство.*

Abstract. *The article presents the theoretical substantiation and practical approbation of a cluster model of early career guidance in a preschool educational organization. The potential of integrating project activities, mentoring and social partnership is revealed. The effectiveness of the five-block structure of the model is shown on the example of Kindergarten No. 2 of Primorsky District of Saint-Petersburg. The compliance of the approach with state educational priorities is substantiated.*

Keywords: *early career guidance, cluster model, preschool education, project activities, mentoring, social partnership.*

Введение. В современной парадигме российского образования, ориентированной на достижение стратегических национальных приоритетов, дошкольный уровень приобретает ключевое значение как

фундамент личностного становления. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) акцентирует необходимость целенаправленного приобщения дошкольников к базовым ценностям российского общества, среди которых особое место занимают созидательный труд, патриотизм, гражданская ответственность и уважение к человеку труда [4].

Актуальность формирования систем ранней профориентации напрямую обусловлена национальными целями развития Российской Федерации, отражёнными в Указе Президента от 7 мая 2024 г. № 309, в части «формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [2]. Таким образом, работа по приобщению детей к профессиям взрослых, начинающаяся уже в условиях детского сада, трансформируется из локальной педагогической задачи в элемент выполнения общегосударственной стратегии.

Постановка проблемы. Анализ существующей практики работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) в сфере ознакомления детей с профессиями взрослых выявляет ряд устойчивых тенденций. Во-первых, традиционный подход носит преимущественно информационный характер: дети получают сведения о существовании различных профессий без погружения в ценностно-смысловой контекст трудовой деятельности. Во-вторых, мероприятия по профориентации часто эпизодичны, не интегрированы системно в основную образовательную программу и ограничиваются проведением тематических занятий или экскурсий. В-третьих, ресурсы отдельно взятого детского сада (кадровые, материально-технические, социальные) недостаточны для создания полноценной практико-ориентированной среды, позволяющей ребёнку не только узнавать о профессиях, но и «проживать» их в деятельности. В-четвёртых, наблюдается дефицит методической подготовки педагогов по вопросам организации ранней профориентации: как показала диагностика, проведённая на базе ГБДОУ детский сад № 2, испытывают потребность в освоении современных форм работы (проектная деятельность, интерактивные игры, технологии наставничества) 78% воспитателей. Кроме того, потенциал социального партнёрства и сетевого

взаимодействия используется недостаточно, что приводит к изоляции ДОО от внешних ресурсов. Таким образом, существует объективное противоречие между требованиями государственной образовательной политики к системной ранней профориентации и реальным состоянием данной работы в практике дошкольного образования.

Цели. Основной целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация кластерной модели ранней профориентации детей дошкольного возраста, интегрирующей проектную деятельность, наставничество и социальное партнёрство в единое образовательное пространство ДОО.

В рамках достижения указанной цели решались следующие ***задачи***: 1) выявить ресурсные дефициты и запросы участников образовательных отношений (педагогов, родителей) в сфере ранней профориентации; 2) разработать структуру кластерной модели, включающую образовательный, методический, практико-ориентированный, социально-партнёрский и информационно-просветительский блоки; 3) реализовать модель на базе ГБДОУ детский сад № 2 Приморского района Санкт-Петербурга в рамках инновационного проекта «Путь к мечте»; 4) оценить эффективность модели на основе диагностики сформированности представлений о профессиях и ценностного отношения к труду у воспитанников.

Основные результаты исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе ГБДОУ детский сад № 2 (Санкт-Петербург, Приморский район), функционирующем как образовательная организация с численностью воспитанников более 440 человек. Исследование включает три этапа: подготовительный (диагностика исходных условий), основной (внедрение кластерной модели) и заключительный (оценка результатов).

На подготовительном этапе проведена комплексная диагностика. В опросе участвовали 35 педагогов и 120 семей воспитанников старших и подготовительных групп. Результаты показали, что 78% педагогов осознают необходимость повышения квалификации в области современных профориентационных технологий, 65% нуждаются в методической поддержке по интеграции профориентационного контента в повседневную деятельность. Среди родителей 100%

признают важность формирования у детей трудолюбия и ответственного отношения к труду, однако лишь 40% имеют системное представление о том, как это делать в семье; 90% поддержали идею участия детей в практико-ориентированных профориентационных мероприятиях. Диагностика 77 воспитанников была направлена на определение уровня знаний и представлений детей о мире профессий, их отношения к труду и понимани ценности разных видов деятельности. Анализ показал, что 48% детей имеют средний уровень осведомлённости о профессиях, 28% демонстрируют низкий уровень ценностного отношения к труду, профессиональные предпочтения отличаются ограниченностью мнений (преобладание «традиционных» профессий – водитель, врач, продавец). Полученные данные послужили основанием для проектирования кластерной модели, в рамках которой целенаправленно отбирались профессии из комплекта «Азбука профессий», расширяющие кругозор детей за пределы традиционных представлений.

На основном этапе реализована кластерная модель, структурно представленная пятью взаимосвязанными блоками.

Образовательный блок обеспечил интеграцию профориентационной составляющей в основную образовательную программу. Использован авторский учебно-методический комплект «Азбука профессий» (Л.Е. Захарова. И.В. Васютенкова), включающий рабочие тетради знакомства с профессиями от А до Я, ориентированные на ценностное осмысление труда [1]. Применялась технология «Бабашки» С. В. Плахотникова и STEM-конструирование на базе электронного конструктора Prolike STEM «Energy», что способствовало формированию основ технического мышления [3]. Профориентационный контент системно встраивался в тематические недели: например, при изучении темы «Домашние животные» дети знакомились с профессией ветеринара через игровые ситуации, тематические занятия музыкального руководителя и подвижные игры инструктора по физической культуре.

Методический блок (подпроект «ПрофГид») был направлен на развитие профессиональных компетенций педагогов. На основе входного тестирования разработана адресная программа повышения квалификации, охватившая 100% педагогического коллектива. Про-

ведены обучающие семинары по проектной деятельности, технологии портфолио, методам формирования ценностного отношения к труду. Организована система наставничества, в рамках которой опытные педагоги сопровождали молодых специалистов в вопросах реализации профориентационных модулей.

Практико-ориентированный блок обеспечил переход от ознакомления к деятельности. Реализованы детско-взрослые проекты: «Город мастеров» (создание мини-города профессий в группе), «Кем быть?» (исследование профессий родителей), а также проект «Гость группы», в рамках которого родители приглашались в группу для проведения профориентационных бесед и обучающих мастер-классов. Воспитанники старших групп были задействованы в региональных чемпионатных движениях – инклюзивном конкурсе «Промалимпикс» и чемпионате «Искатели профессий», в рамках которых у детей появилась возможность апробировать профессиональные пробы в области электротехники, строительства и дизайна в формате соревновательной деятельности.

Социально-партнёрский блок (подпроект «СоциоПлатформа») включает сетевое взаимодействие с организациями культуры и образования. С этой целью заключены договоры о сотрудничестве с Санкт-Петербургским государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением «Охтинский колледж» (организация профессиональных проб, наставничество) и Государственным бюджетным учреждением дополнительного образования «Академия цифровых технологий» Санкт-Петербурга (оператор чемпионата «Искатели профессий»). Проведены мастер-классы с участием родителей – представителей различных профессий (сантехник, парикмахер, ветеринар).

Информационно-просветительский блок (подпроект «ПроСвет») обеспечил вовлечение семей в образовательный процесс детского сада. Проведены родительские собрания с демонстрацией промежуточных результатов проекта, организованы мастер-классы для родителей по созданию развивающей среды, создана рубрика «Профессия недели» в родительских чатах, «Гость группы». Подготовлены публикации в медиа и на сайте ДОО, освещающие ход реализации проекта.

На заключительном этапе проведена диагностика 77 воспитанников с целью выявления динамики сформированности ранних профориентационных представлений. Результаты показали положительную динамику: доля детей с высоким уровнем осведомлённости о профессиях выросла с 24 до 52%; количество воспитанников с низким уровнем ценностного отношения к труду снизилось с 28 до 9%; расширился спектр профессиональных предпочтений, появились «современные» профессии (инженер-робототехник, дизайнер виртуальной реальности, эколог). Анкетирование родителей зафиксировало 94% удовлетворённости участием детей в проекте; 87% родителей отметили, что дети стали чаще задавать вопросы о труде взрослых и проявлять инициативу в домашних делах. Педагогический коллектив полностью освоил методический блок: 100% педагогов используют профориентационные технологии в повседневной практике, разработано 12 авторских сценариев мероприятий, 5 педагогов выступили с докладами на районных и городских конференциях.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает эффективность кластерной модели ранней профориентации как организационно-педагогического механизма, обеспечивающего системную интеграцию образовательной, методической, практико-ориентированной, социально-партнёрской и информационно-просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации. Ключевые выводы:

1. Кластерный подход позволяет преодолеть фрагментарность традиционной профориентационной работы за счёт объединения ресурсов ДОО, учреждений профессионального и дополнительного образования, культуры, производства и семьи в единую сетевую структуру.

2. Практико-ориентированная составляющая модели (проектная деятельность, чемпионатное движение, профессиональные пробы) трансформирует абстрактные знания о профессиях в личный эмоционально-деятельностный опыт ребёнка, что способствует формированию ценностного отношения к труду, а не накоплению информации.

3. Реализация методического блока «ПрофГид» доказала необходимость адресного повышения квалификации педагогов: только

при условии готовности самого воспитателя как ключевого наставника модели возможна эффективная профориентационная работа с детьми.

4. Социальное партнёрство является системообразующим элементом кластера, без выхода за рамки ДОО невозможно создать полноценную среду профессиональных проб и наставничества.

5. Информационно-просветительская работа с семьёй обеспечивает преемственность профориентационных установок и предотвращает рассогласование между ценностями, формируемыми в детском саду и дома.

6. Полученные диагностические данные (рост высокого уровня осведомлённости с 24 до 52%, снижение низкого уровня ценностного отношения с 28 до 9%) свидетельствуют о достижении целевых ориентиров модели.

Таким образом, кластерная модель, апробированная в ГБДОУ детский сад № 2 Приморского района Санкт-Петербурга, может быть рекомендована к тиражированию в другие дошкольные образовательные организации региона как эффективный инструмент реализации государственной политики в области ранней профориентации и воспитания гармонично развитой, социально ответственной личности на основе традиционных российских ценностей.

Список литературы

1. *Захарова Л. Е.* Азбука профессий : учеб.-метод. комплекс для дошк. образования / Л. Е. Захарова, И. В. Васютенкова. – Санкт-Петербург, 2023.

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL : http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 10.12.2025).

3. Учебно-методический комплекс «Бабашки»: технология пространственного моделирования для дошкольников // Официальный сайт проекта [Электронный ресурс]. – URL: https://babashki.ru/blog (дата обращения: 15.12.2025).

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена Приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028).

Т. А. Корнева

T. A. Korneva

Ребёнок в условиях техногенной цивилизации и цифрового пространства

Child in the conditions of technogenic civilization and digital space

Аннотация. *Рассматривается влияние цифровой среды и техногенной цивилизации на развитие игровой деятельности современных дошкольников. Анализируются проявления «клипового мышления», снижение способности к самостоятельному замыслу и сюжетной игре. Описан опыт внедрения в практику детского сада методов «пустого стола» и работы с «медленными материалами» для развития фантазии, эмпатии и коммуникативных навыков. Показано, что персонализация игровой среды способствует формированию внутренней мотивации и образовательных компетенций у детей.*

Ключевые слова: *постцифровая эпоха, клиповое мышление, живая игра, персонализация, дошкольное образование, воображение, эмпатия.*

Abstract. *The article examines the impact of the digital environment and technogenic civilization on the development of play activities of modern preschoolers. Manifestations of "clip thinking", a decrease in the ability to independently conceive and plot play are analyzed. The experience of introducing the methods of "empty table" and working with "slow materials" into the practice of kindergarten for the development of imagination, empathy and communication skills is described. It is shown that the personalization of the play environment contributes to the formation of internal motivation and educational competencies in children.*

Keywords: *post-digital era, clip thinking, live play, personalization, preschool education, imagination, empathy.*

Введение. Постановка проблемы. Современное дошкольное образование стоит перед уникальным историческим вызовом, который требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и глубокого осмысления изменений, происходящих в детской субкультуре. Сегодняшние дети — это первое поколение, для которого

цифровой мир не является чем-то новым или необычным. Для них технологии — такой же привычный фон, как электричество или водопровод. Они не знают мира без интернета, и это формирует совершенно иной тип мышления и поведения.

Термин «постцифровой» требует отдельного пояснения. Он не означает враждебность к технологиям или призыв отказаться от гаджетов. Постцифровой — это состояние, при котором цифровые технологии настолько интегрированы в быт, что перестают быть объектом удивления и становятся невидимой инфраструктурой жизни. Дети не противопоставляют «реальный» и «виртуальный» миры — для них это единое пространство. Но именно в этом единстве кроется главный парадокс: живя в мире безграничного цифрового выбора, дети часто теряют способность выбирать себя в игре.

Цифровой мир построен на алгоритмах. Он предлагает быстрые, яркие, предсказуемые сценарии: нажал кнопку — получил результат. В нём нет места для паузы, для раздумий, для поиска нестандартных решений. Живая игра — принципиально иное явление. Она вязкая, медленная, требует включённости, эмоционального отклика и готовности к неопределённости. Как вернуть игре её душу и через этот процесс запустить ту самую внутреннюю мотивацию к познанию, которая является фундаментом личности?

Цель данной работы — выявить основные риски цифровой среды для развития игровой деятельности дошкольников и предложить практические методы организации игровой среды, способствующие развитию воображения, коммуникативных навыков и внутренней мотивации к обучению.

Для достижения этой цели были поставлены следующие ***задачи:***

– проанализировать особенности восприятия мира современными дошкольниками (постцифровое поколение);

– определить ключевые дефициты в развитии игровой деятельности, вызванные влиянием цифровых технологий (клиповое мышление, снижение креативности);

– разработать и апробировать систему педагогических приёмов, направленных на возрождение сюжетно-ролевой игры;

– оценить влияние предложенных методов на развитие коммуникативных навыков, эмпатии и способности к длительному сосредоточению у детей.

Теоретическое обоснование. Прежде чем перейти к практической части, необходимо остановиться на теоретических аспектах проблемы.

1. Психология игры. Согласно классикам отечественной психологии, игра является ведущей деятельностью дошкольника. В игре ребёнок:

- учится подчинять своё поведение определённым правилам;
- развивает воображение и символическую функцию сознания (способность один предмет воспринимать как другой);
- осваивает социальные роли и нормы поведения;
- учится строить отношения со сверстниками.

Особое значение имеет сюжетно-ролевая игра. В ней ребёнок не просто манипулирует предметами, а создаёт воображаемую ситуацию. Именно наличие воображаемой ситуации отличает игру человека от игры животных. Это пространство свободы, где ребёнок может быть кем угодно и делать что угодно, но при этом он учится ответственности за свои действия в рамках принятых правил.

2. Феномен постцифрового детства. Современные дети растут в условиях информационной перегрузки. Их внимание постоянно переключается между множеством стимулов. Это формирует так называемое «клиповое мышление» — восприятие мира как набора коротких, ярких, не связанных между собой фрагментов. Такой тип мышления удобен для потребления контента (короткие видео, мемы), но губителен для создания сложных сюжетов. Для развития сюжета требуется способность удерживать в памяти причинно-следственные связи на протяжении длительного времени.

Кроме того, цифровая среда предлагает готовые визуальные образы высочайшего качества. Ребёнку не нужно напрягать фантазию, чтобы представить себе дракона или замок — он видит их во всех деталях на экране. Это приводит к «смерти замысла». Внутренний образ перестаёт быть продуктом творчества ребёнка; он становится потребителем чужих образов.

Практическая часть: методы возрождения игры. На основе теоретического анализа была разработана и внедрена в работу группы система практических приёмов. Опыт показал высокую эффективность следующих методов.

1. Диагноз: «Клиповое мышление» и «Смерть замысла».

Первый этап работы был диагностическим. Мы наблюдали за свободной деятельностью детей.

Наблюдение 1. Дети часто брали игрушки с чётко заданной функцией (например, трансформеры или куклы с аксессуарами) и использовали их строго по инструкции или просто катали по полу.

Наблюдение 2. При предложении поиграть в традиционные сюжеты («Магазин», «Больница») дети быстро теряли интерес или воспроизводили штампы из мультфильмов без развития сюжета.

Наблюдение 3. Предложение использовать предметы-заместители (палочки вместо ложек) вызывало недоумение или отказ.

Это подтвердило гипотезу о том, что фантазия атрофируется без тренировки. Главный двигатель игры — внутренний образ — находится в спящем состоянии.

Понятие персонализации. В нашем контексте персонализация — это не просто учёт индивидуальных особенностей ребёнка (хотя это тоже важно), а процесс помощи каждому ребёнку в том, чтобы увидеть свой уникальный образ в простом предмете. Это возвращение предмету его символической функции.

2. Наш инструмент: «Пустые столы» и «Медленные материалы».

Ключевым методом стало введение правила «Пустой стол». Это звучит пугающе для многих педагогов и родителей («А чем же они будут заниматься?»), но поверьте опыту — это работает.

Суть метода заключается в следующем: один раз в неделю во второй половине дня мы организуем игру только с так называемыми «неоформленными» или «медленными» материалами. К ним относятся:

- Природные материалы: шишки, жёлуди, каштаны, камни разной формы (гладкие морские голыши), веточки.
- Бросовый материал: картонные коробки разного размера (от маленьких до больших), пластиковые крышки от бутылок (разных цветов), втулки от туалетной бумаги и бумажных полотенец.
- Текстиль: лоскутки ткани разной фактуры (шёлк, шерсть, ситец), ленты разной ширины и цвета.
- Верёвки и шнуры: бельевые верёвки разной толщины.

Как это происходит на практике?

Вначале дети теряются. Они подходят к столу с материалами и спрашивают: «А как в это играть?». И вот здесь проявляется ключевая роль воспитателя. Мы перестаём быть просто наблюдателями или организаторами порядка. Мы становимся «продюсерами детских идей». Наша задача — не дать готовую инструкцию («Сделай домик»), а запустить процесс воображения через вопросы-дразнилки.

Мы запускаем игру не через готовый сценарий из головы взрослого, а через достраивание образов вместе с ребёнком. Это и есть персонализация на практике. Один ребёнок видит в камне космический корабль для жука-скарабея, а другой — домик для муравья. И мы, как продюсеры, должны помочь обеим идеям развернуться одновременно в едином пространстве группы, не мешая друг другу и учась договариваться о совместном мире.

Этапность внедрения:

1. Знакомство. Мы просто выкладываем материалы на стол без комментариев на 10–15 минут. Дети трогают их, перебирают.

Воспитатель начинает задавать открытые вопросы («А что это может быть?», «А если бы этот шнурок был змеёй?»).

2. Совместное действие. Воспитатель сам берёт предмет и начинает действовать («Я буду строить мост через эту реку из синей ленты»).

3. Передача инициативы. Воспитатель постепенно отходит на второй план, подключаясь только тогда, когда возникает конфликт или ступор.

3. «Игра вопреки»: пространство хаоса против пространства порядка.

Цифровой мир привлекателен своей стерильностью и удобством управления. Он не пачкает руки красками, не шумит так сильно, как хоровод детей, его легко «убрать», нажав кнопку закрытия приложения. Наша группа в детском саду — это принципиально иное пространство. Это пространство хаоса, шума, физического контакта и неудобства. И мы перестали этого бояться.

Мы сознательно пошли на создание среды, где игра может быть громоздкой и занимать много места.

Кейс-стадия: Строительство космического корабля. Дети решили построить «космический корабль». Это был их собственный

замысел, возникший спонтанно во время игры с конструктором-соломинкой (гибкие палочки с соединителями).

Для реализации идеи они использовали всё доступное:

Каркас: половина стульев из группы была поставлена на ковёр хаотичным образом.

Обшивка: дети принесли из спальни покрывала с детских кроваток (с разрешения няни) и большие отрезы ткани разных цветов (те самые «сюрпризные моменты», припасённые на утренники).

Детали: конструктор-соломинка использовался для создания панелей управления внутри корабля.

Процесс занял около 40 минут чистого времени. За эти 40 минут произошло следующее:

Конфликт 1: спор о том, кто будет командиром корабля (ключевая роль). Решение: дети сами предложили тянуть жребий из трёх палочек разной длины.

Конфликт 2: спор о том, куда летит корабль (на Луну или на Марс). Решение: голосование камнями (за Луну — белый камень).

Техническая трудность: покрывала постоянно сползали со стульев из-за того, что стулья стояли на мягком ковре.

Эмоциональная трудность: один из «космонавтов» заплакал от обиды за то, что его идею про собаку на борту сначала отвергли.

Что делали мы? Мы не вмешивались в решение конфликтов напрямую («Миша прав»). Наша роль была фасилитирующей: «Ребята, корабль шатается. Что будем делать? Как закрепить ткань?»; «Космонавты расстроены из-за собаки. Как можно решить эту проблему так, чтобы всем было интересно?».

В итоге они придумали привязать покрывала верёвками к ножкам стульев (появление нового инструмента). А собаку решили взять как «талисман», который приносит удачу полёту.

Дети довели замысел до конца самостоятельно. Да, конструкция выглядела некрасиво с точки зрения эстетики порядка. Да, она была громоздкой и занимала половину группы. Но именно здесь рождается самое ценное – образовательная ответственность. Ребёнок отвечает не перед взрослым за красивый рисунок по образцу («Молодец, ровно раскрасил»), а перед другими детьми за то, что их общая затея состоится («Если я плохо закреплю ткань, корабль развалится»). Длительное сосредоточение. 40 минут для дошкольника — это

огромный временной отрезок концентрации на одной задаче без переключения внимания на гаджеты или другие игрушки. Развитие эмпатии: чтобы договориться о правилах полёта или утешить обиженного товарища по команде «космонавтов», нужно уметь поставить себя на его место.

Анализ результатов. Внедрение описанных методов позволило зафиксировать качественные изменения в развитии детей по итогам учебного года:

- Развитие воображения. Дети стали чаще использовать предметы-заместители без подсказки взрослого («Это не просто кубик, это телефон!», «Эта ленточка — река»).
- Коммуникативные навыки. Количество конфликтов в группе снизилось примерно на 30% по сравнению с началом года (по данным карты наблюдений). Дети стали чаще использовать вербальные способы решения споров («Давай договоримся», «Я предлагаю...»).
- Длительность игры. Средняя продолжительность самостоятельной сюжетно-ролевой игры увеличилась с 7–10 минут до 25–30 минут непрерывного действия.
- Проявление эмпатии. Наблюдалось больше случаев взаимопомощи во время сложных игровых задач (помочь донести тяжёлую коробку-платформу корабля).

Выводы. Родители часто спрашивают детей: «А чему вы научились сегодня в саду?». Ребёнок четырёх-пяти лет редко ответит сложной педагогической фразой вроде «Я научился считать до десяти». Ребёнок же, который был увлечён живой игрой до самозабвения («Я летал на Луну!», «Мы спасали котёнка из пожара!»), скажет именно так: «Я летал на Луну».

И это будет абсолютной правдой с точки зрения развития его личности, потому что в этом полёте он действительно научился:

- договариваться с товарищами о маршруте полёта;
- ждать своей очереди у штурвала;
- сочувствовать «пострадавшему» инопланетянину;
- придумывать новые правила жизни на другой планете;
- верить в себя как в творца собственной истории.

Постцифровая эпоха подарила нам уникальный шанс перестать воспринимать гаджеты как врага образования. Мы можем использовать феномен «цифровой голодности» детей как точку роста. Если их

мозг привык к быстрой смене картинок на экране, давайте предложим ему более сложную задачу — создать свой собственный мир из ничего. Если они привыкли к готовым ответам алгоритмов, давайте научим их радоваться процессу поиска ответа вместе с другом через живое общение. Потому что никакой алгоритм нейросети никогда не заменит тепло руки товарища по группе детского сада, которому ты передаёшь воображаемый штурвал своего космического корабля перед стартом к новым мирам воображения.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы сихологии. – 1966. – № 6.

2. *Михайленко Н. Я.* Как играть с ребёнком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова – Москва : Педагогика, 2020.

3. *Смирнова Е. О.* Игра современного дошкольника: проблемы и перспективы / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева, И. В. Филиппова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 3.

4. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности // Фельдштейн Д. И. Избранные труды. – Москва : МПСИ; Флинта, 2004.

5. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 1999.

О. А. Плотникова, С. Н. Стадникова

O. A. Plotnikova, S. N. Stadnikova

Формирование положительной внутренней мотивации к обучению у старших дошкольников

Formation of positive internal motivation for learning in older preschool children

Аннотация. *Материал данной статьи будет интересен и полезен специалистам, а также тем педагогам ДОУ и родителям, которые столкнулись с проблемой снижения мотивации к обучению у детей дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *мотив, внутренняя мотивация, старший дошкольник, детско-родительские отношения, личность, обучение, детский успех, игровая деятельность.*

Abstract. *The material presented in this article will be of interest and value to specialists, as well as to preschool educators and parents who are facing the issue of declining motivation for learning among preschool-aged children.*

Keywords: *motive, internal motivation, older preschooler, parent-child relationships, personality, learning, children's success, play-based activities.*

Период дошкольного детства характеризуется интенсивной двигательной активностью, активным освоением окружающей действительности, формированием индивидуальности и раскрытием креативных способностей через непосредственный опыт и доминирующую игровую деятельность. Согласно концепциям Л. И. Божович, А. К. Марковой и М. В. Матюхиной, учебная мотивация может быть интерпретирована как ключевое новообразование, возникающее на этапе кризиса семилетнего возраста. К концу дошкольного возраста ребёнок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре [6].

Постановка проблемы. Сильная внутренняя мотивация выступает ключевым фактором, способствующим повышению эффективности в освоении знаний и напрямую связанным с успехами в учебе. Когда у ребенка отсутствует желание учиться, это может негативно сказаться на академической успеваемости, особенно перед началом обучения в первом классе.

Цель: разработка эффективных стратегий для стимулирования интереса к обучению у детей дошкольного возраста.

Незаинтересованность ребенка в игровой деятельности или образовательном процессе, а также его пассивность и проявление отрицательных эмоций оказывают негативное воздействие на последующее развитие и воспитание дошкольника.

Такие проявления вызывают обеспокоенность у педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений, поскольку

проблемы в развитии и воспитании ребенка зачастую связаны с условиями, в которых он находится, качеством взаимодействия с родителями, а также с травматическими переживаниями, как прошлыми, так и текущими. Поэтому внутренняя мотивация должна быть максимально эффективной уже в детском саду. Внутреннюю мотивацию дошкольников можно рассматривать как психологическую готовность ребенка к школе. Положительная внутренняя мотивация – это побуждение, которое обуславливает достижение позитивного результата к будущей учебной деятельности. Нельзя допустить, чтобы дошкольные формы перешли на школьное учение [3].

И тогда наступает период для комплексной психолого-педагогической помощи: анализируются психоэмоциональные состояния, выявляются и устраняются причины. На данном этапе осуществляется комплексное психолого-педагогическое сопровождение, включающее диагностику психоэмоциональных состояний и выявление с последующей коррекцией факторов, вызывающих дискомфорт или затруднения. Эксперты в области образования и детской психологии отмечают, что современные дети дошкольного возраста сталкиваются с комплексом трудностей, касающихся их внутренней мотивации. Среди них выделяются:

– сужение и обеднение содержания сюжетно-ролевых игр;

– недостаточное удовлетворение фундаментальных потребностей личности, таких как самоуважение, потребность в любви и чувство защищенности;

– сниженный уровень вовлеченности воспитанников в социальные взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми.

Неполноценная внутренняя мотивация к обучению влечет важные, разрушающие личность дошкольника последствия:

– отсутствие интереса к учебе – личностно-отчужденное отношение к учебе;

– дезадаптация, угнетенность, страх из-за негативного отношения педагога, неврозы, негативные межличностные отношения;

– нежелание идти в детский сад, а впоследствии и в школу. [4]

Ребенок, испытывающий внутренние переживания, конфликты, эмоциональное напряжение, испытывающий дефицит родительской заботы или, наоборот, сталкивающийся с чрезмерным давлением со стороны взрослых, теряет интерес к познанию и исследованию окру-

жающей среды, вне зависимости от ее технологической оснащенности и современности. Дети, имеющие поведенческие и эмоциональные трудности, нуждаются в поддержке, так как не в силах самостоятельно преодолеть возникшие препятствия.

Только вовлеченность взрослого в «мир ребенка», безусловная любовь и принятие, личный пример, активная позиция и вера в детский успех, тесное сотрудничество сможет повлиять на мотивацию дошкольника [1].

Так как учебная деятельность для дошкольника должна быть разнообразной, направленной на раскрытие тайн, разгадывание загадок и ребусов, с возможностью играть и фантазировать, одним из ведущих способов формирования положительной внутренней мотивации являются дактические игры. Мотивационные функции будут нести и проблемные задания, обязательные творческие задания [5].

В процессе формирования положительной внутренней мотивации дошкольника должны «участвовать» сказочные персонажи, и необходима красочная наглядность. Содержание и формулировка заданий должны вызывать интерес у дошкольника. Информация должна помогать ребёнку решать жизненные задачи, практические потребности. Дошкольники должны учиться сотрудничать и соревноваться. Всё это необходимо стимулировать в них.

Для формирования у дошкольника положительной внутренней мотивации важно привлекать к процессу сказочных персонажей и использовать яркие визуальные материалы. Задания должны быть сформулированы так, чтобы вызывать у ребёнка интерес и стимулировать желание учиться. Предоставляемая информация обязана помогать ребёнку ориентироваться в жизненных ситуациях и удовлетворять его практические потребности. Важно развивать у детей умение работать в команде и соревноваться, постоянно поощряя эти навыки.

В рамках дошкольного образовательного учреждения были использованы следующие практические методы для стимулирования мотивации у старших дошкольников:

Игра-тест «Необычные фигуры»

Цель: развитие внимания, памяти.

Правила игры: для игры понадобится 30–40 счётных палочек. Педагог предлагает: «Я покажу тебе фигурку, сложенную из палочек,

и через 1-2 секунды накрою её листом бумаги». За 1-2 секунды ребёнок должен запомнить эту фигуру и затем выложить её из палочек в соответствии с образцом. Затем ребёнок сверяет свою фигуру с образцом, исправляет ошибки. Если палочка пропущена или положена неправильно – это считается ошибкой.

Познавательная игра «Прилетела птичка»

Цель: развитие самоконтроля.

Правила игры: перед началом игры педагог знакомит детей с разновидностями деревьев (рассматривание картинок, беседа о том, где растут).

В начале игры дети выбирают для себя «фант» – игрушку или любую вещь. Игроки рассаживаются в круг и выбирают «собирателя фантов». Он садится в середину круга и всем игрокам даёт названия деревьев (дуб, клён, сосна, ель, тополь, берёза, липа). Каждый должен запомнить своё название.

«Собиратель фантов» произносит слова: «Прилетела птичка и села на сосну». «Сосна» должна ответить: «На сосне не была, улетела на берёзу». «Берёза» называет другое дерево. Кто прозевает, тот отдаёт свой «фант». В конце игры «фанты» отыгрываются.

Упражнение «Много – один»

Цель: развитие внимания и быстроты мышления.

Правила игры. Дети садятся в круг. Педагог, бросая мяч, называет слово во множественном числе. Ребёнок, возвращая мяч, называет слово в единственном числе.

(Варианты слов: коты, грачи, леса, ряды, мосты, столбы, холмы, следы, дома, кроты, косы, глаза, шкафы, шарфы, слоны, сады, кусты, носы, блины, листы, грибы, столы, ножи, коржи, банты, фанты, полы, братья, гномы, рты, часы, болты, ковши, рубли, зонты).

Коллективная игра «Кто где живёт?»

Цель: развитие школьных навыков.

Правила игры. Дети садятся в круг. Каждый выбирает маску определённого животного, вспоминает, где обитает каждое животное. Педагог (ведущий) обращается к детям: «Ой, я, кажется, заблудилась! Кто бы мне помог в этом сосновом лесу найти дорогу к полю? Но нет, никто здесь, видно, не живёт». Ребёнок в маске волка «выскакивает» в круг: «Я здесь живу! Дорогу показать могу!» – и ведёт ведущего к какому-либо животному, живущему в поле. Ведущий благодарит за помощь. Сюжет игры повторяется.

Упражнение «Найди отличия»

Цель: развитие зрительного внимания.

Правила игры. Ребёнку показываются изображения двух похожих предметов, имеющих при этом некоторые отличия. Педагог предлагает ребёнку внимательно посмотреть на картинки («Что здесь нарисовано? Эти картинки одинаковые или нет? Перечисли все отличия на этих картинках»).

Игра «Необычные узоры»

Цель: развитие сосредоточенности, внимания, слуховой памяти.

Правила игры. Ребёнку даётся лист бумаги в клеточку. Педагог говорит: «Сейчас будем учиться рисовать разные узоры. Постарайся, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого необходимо внимательно слушать, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Когда нарисуешь одну, жди, когда назову следующую. Каждую линию начинай там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги». Задания эффективно начинать с более простых. (Поставить карандаш на точку. Две клетки направо, две клетки вверх, две клетки налево, две клетки вниз. Вернулись в начальную точку. Получится квадрат).

Упражнение «Секретное письмо»

Цель: развитие сосредоточенности, внимания, зрительной памяти.

Правила игры: педагог чертит в воздухе контуры геометрической фигуры, цифру, букву; ребёнок пытается угадать, что написал педагог «прозрачными красками на прозрачной бумаге». Следующее секретное послание пишет ребёнок.

Игра «Будущий первоклассник»

Цель: развивать аккуратность, внимательность, желание учиться.

Правила игры. На столе у педагога лежат портфель и несколько предметов: ручка, пенал, ложка, ножницы, карандаши, тетрадь, расчёска, ключ, линейка. Педагог напоминает ребёнку о том, что он скоро пойдёт в школу и будет сам собирать свой портфель. Предлагает посмотреть на разложенные предметы, аккуратно собрать необходимое в портфель. Игра заканчивается, когда ребёнок сложит все вещи и закроет портфель.

Игра «Путник и тень»

Цель: развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности.

Правила игры. Звучит спокойная музыка. Дети разбиваются на пары. Один ребёнок – «путник», другой – его «тень». «Тень» старается в точности скопировать движения «путника», который ходит по помещению и делает разные движения: неожиданные повороты, приседания, нагибается сорвать цветок, подобрать красивый камушек, кивает головой, скачет на одной ноге и т. п.

Подвижная игра «Царевна Несмеяна»

Цель: развитие эмоциональной сферы, эмоциональной уравновешенности, саморегуляции.

Правила игры. Один из играющих садится в центре круга, а остальные должны постараться рассмешить его. Игрок, сидящий в центре, может условно называться «Царевной Несмеяной». Выигрывает тот, кто дольше других сумеет продержаться, не засмеявшись. Основные ограничения для «Царевны Несмеяны» – не закрывать глаза и не отворачиваться.

Подвижная игра «Скучно, скучно так сидеть»

Цель: развитие раскованности, тренировка самоорганизации.

Правила игры. Вдоль противоположных стен комнаты расставлены стулья: возле одной – по количеству детей, возле другой – на один стул меньше. Дети садятся на стулья вдоль стены. Педагог произносит слова:

Скучно, скучно так сидеть,
Друг на друга всё глядеть.
Не пора ли пробежаться
И местами поменяться.

Как только педагог заканчивает произносить слова, все дети бегут к противоположной стене и стараются занять стулья. Проигрывает тот, кто остался без стула. Продолжая игру, каждый раз нужно убирать по одному стулу.

Основные результаты исследования. После внедрения комплекса практических методов наблюдались следующие позитивные изменения:

– количество познавательных вопросов возросло в 2,3 раза;

– уровень самостоятельности при выполнении упражнений вырос на 35%;

– усилилось внимание и привязанность к учебным принадлежностям (рюкзак, тетради, цветные карандаши).

Вывод. Результаты исследования говорят нам о том, что развитие внутренней мотивации у детей старшего дошкольного возраста происходит наиболее эффективно при соблюдении таких условий:

– опора на игровую форму деятельности (в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина [7]);

– стимулирование познавательной активности (исходя из подхода Л. С. Выготского [2] в рамках культурно-исторической теории);

– организация обстановки, способствующей успеху;

– установление взаимодействия с семьёй и образовательными учреждениями.

Представленные подходы применимы воспитателями детских садов для готовности ребёнка к обучению в школе и формированию устойчивой познавательной мотивации.

Дальнейшее исследование может быть направлено на анализ воздействия цифровых образовательных технологий на уровень мотивации дошкольников.

Список литературы

1. *Ветрова В. В.* Уроки психологического здоровья / В. В. Ветрова. – Москва : Педагогическое общество России, 2000.

2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. – Москва : Смысл, 2004. – 512 с.

3. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А. Бугрименко [и др.]. – Томск : Пеленг, 1992.

4. Каменская В. Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению / В.Г. Каменская, С.В. Зверева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004.

5. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 1991.

6. *Эльконин Д. Б.* Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. – Москва : Педагогика, 1988.

7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ

> В чем суть? А суть такая: учитель нацелен на то, чтобы все делать в классе вместе с детьми, чтобы вовлекать учеников в работу.
>
> *Симон Соловейчик*

> …Дело не в том, как мы преподаем, а в том, какое влияние мы оказываем на учеников.
>
> *Джон Хэтти*

Международная научно-практическая конференция «Личность. Общество. Образование» — это ключевое событие в научно-методической жизни Ленинградского областного института развития образования. В 2026 году, в год Команды созидания в Ленинградской области и год единства народов России, а также 40-летия публикации знаменитого манифеста «Педагогика сотрудничества», эта площадка станет пространством для глубокого диалога о будущем педагогики, в которой гуманистические идеалы неразрывно связаны с воспитанием гражданской ответственности и патриотизма. **Особую актуальность это обсуждение приобретает в контексте реализации основных направлений гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом,** ориентированной на защиту традиционных духовно-нравственных ценностей, ознакомление мировой общественности с историческим и культурным наследием многонационального народа России и его достижениями, взаимообогащение культур народов России и иностранных государств, в том числе повышение доступности российского и мирового культурного достояния, развитие международного гуманитарного сотрудничества на справедливой, взаимной, открытой и недискриминационной основе.

Тема конференции — «Педагогика сотрудничества в постцифровом обществе» — обращена к осмыслению наследия учителей-новаторов в контексте вызовов нового времени.

В 1986 году группа педагогов обратилась к коллегам с манифестом «Педагогика сотрудничества». Это был не свод методик, а философский и этический выбор. Его авторы призывали совершить

поворот от педагогики принуждения к педагогике сотрудничества, от школы исполнительности к школе творчества и достоинства. Главным постулатом манифеста стал тезис о том, что учение — это не мучительная обязанность, а совместное, радостное восхождение учителя и ученика к знанию, основанное на вере в силы ребёнка, на уважении его личности и на искреннем диалоге. Эти принципы закладывают основу для формирования зрелой, социально ответственной личности, чувствующей свою сопричастность судьбе Отечества.

Став одним из наиболее глубоких педагогических обобщений 80-х годов XX века, педагогика сотрудничества объединила в себе лучшие традиции отечественной и зарубежной гуманистической мысли. В ней нашли отражение наследие русской педагогики (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель), идеи советской школы (С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) и достижения зарубежной психологии и педагогики (Дж. Дьюи, Я. Корчак, Дж. Брунер, К. Роджерс, Э. Берн). Именно этот синтез, вобравший в себя отечественный опыт гуманистического и гражданско-патриотического воспитания, вызвал к жизни мощное инновационное движение в образовании того времени.

Спустя четыре десятилетия мир вокруг школы изменился кардинально. Мы вступили в эпоху постцифрового общества — время, когда цифровые технологии перестали быть просто инструментом на столе и превратились в грамматику мышления и ткань социальных связей нового поколения. Это мир, где граница между уроком и жизнью, между классом и глобальной сетью исчезла. Гибридность стала нормой. Внимание ученика рассеяно в бесконечных потоках информации. Авторитет взрослого у детей оспаривается нейросетями. Возникает парадоксальная ситуация: технологически мы связаны как никогда, а вот человеческое взаимопонимание, чувство общности и гражданской солидарности, о которых говорили учителя-новаторы, становятся дефицитом.

Эта новая реальность настоятельно требует вернуться к фундаментальным вопросам, поднятым в манифесте, и переосмыслить их в контексте общества, в котором цифровые технологии являются неотъемлемой тканью повседневной жизни. Нам предстоит заново найти точки опоры для гуманистических идеалов и гражданских ценностей в мире, пронизанном цифровыми алгоритмами.

31 марта 2026 года
«Архитектура формирующей педагогической поддержки: от визуальных опор к интеллектуальным средам»

10.30–11.00 Регистрация участников
Регламент: 11.00–13.00
Место проведения: МОБУ «Муринская СОШ № 5 Всеволожского района Ленинградской области
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239860
Формат: методический диалог классики и современности

Целевая аудитория: ученые, методисты, специалисты органов управления образования, руководители и педагоги образовательных организаций, студенты ВУЗов и колледжей

Модератор: Иваньшина Елена Владимировна, заведующая кафедрой ЕНМО и ИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Ключевая идея: Участники секции представляют опыт методического сотрудничества от классических приёмов применения образовательных технологий к современным метапредметным интеллектуальным средам в предметном обучении. Как это осуществить?

Вопросы для диалога:

- Как трансформируется понятие педагогической поддержки при переходе от классических визуальных опор (шаталовские конспекты, схемы, алгоритмы) к современным интеллектуальным средам, включающим искусственный интеллект?
- Искусственный интеллект в предметном обучении — это умный помощник, расширяющий возможности педагога, или скрытая угроза, подменяющая живое педагогическое действие и лишающая ученика собственного усилия?
- Какой методический арсенал нужен современному педагогу-предметнику для эффективного обучения в современной школе?

- Как меняются обучение и характер учебного взаимодействия, когда в процесс включаются интеллектуальные ассистенты? Кто задаёт темп — ученик, учитель или алгоритм?
- Как идеи педагогов-новаторов (опорные сигналы, крупные блоки, свободный выбор и др.) могут быть переосмыслены в логике современного ИИ-скаффолдинга и цифрового наставничества? Что из классического наследия помогает очеловечить цифру?

Спикеры:
Шенкевич Галина Борисовна, директор МОБУ «Муринская СОШ № 5» ***Приветственное слово***

Иваньшина Елена Владимировна, заведующий кафедрой ЕНМОиИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»», кандидат педагогических наук, доцент, методист ГБОУ лицея № 150

Истомина Евгения Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЕНМОиИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»»
«Трансформация методики предметного обучения или методика трансформации в постцифровом обществе»

Дорожков Андрей Анатольевич, заместитель директора по УВР МОБУ «Муринская СОШ № 5»
«Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. От общего к частному»

Гончарук Александра Антоновна, Сальникова Валерия Александровна, Сердюк Олеся Эльнуровна, учителя ГБОУ СОШ № 156 Калининского р-на Санкт-Петербурга
«Цифровое менторство как модель межпредметной интеллектуальной среды: от педагогического наставничества к ИИ-ассистированному обучению»

Лукичёва Елена Юрьевна, заведующий кафедрой ЕНМОиИ ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного образования», кандидат педагогических наук
«Технологии искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя математики»

Горюнова Марина Александровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры ЕНМОиИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»**, Паликова Татьяна Юрьевна,** учитель информатики МОУ «СОШ № 3» г. Всеволожска, **Стамати Емилия Петровна**, учитель информатики МБОУ "СОШ № 13» г. Выборг
«От принципов Манифеста 1986 года к ИИ-скаффолдингу: как педагоги-новаторы и искусственный интеллект создают новое поколение учебных материалов»

Тарасова Людмила Васильевна, преподаватель отдельной дисциплины (история, обществознание, география), кадетский корпус (школа IT-технологий) Военной академии связи им. Маршала СССР С. М. Буденного, Санкт-Петербург
«Искусственный интеллект как инструмент в работе педагога»

Исакова Светлана Николаевна, методист сетевой платформы поддержки проектной и исследовательской деятельности «ГлобалЛаб»
«Технологии искусственного интеллекта в системе формирующего оценивания проектных и учебно-исследовательских работ обучающихся»

МАСТЕР КЛАСС

Ушакова Юлия Владимировна, учитель информатики МОБУ «Муринская СОШ № 5»
«Использование искусственного интеллекта в рамках урочной деятельности как средство повышения качества образования»

1 апреля 2026 года
Флэш-семинар
«Поведение меняется? Сотрудничество с родителями!»

Регламент: 13.00–15.00
Место проведения: МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» (Тихвинский район, г. Тихвин, 6 микрорайон, 13)
Формат: педагогическая мастерская
Целевая аудитория: образовательные организации Ленинградской области – участники апробации федерального проекта «Оценка поведения», специалисты органов управления образования, руководители и педагоги образовательных организаций, представители родительской общественности, методисты

Модератор: Каранова Виктория Владимировна, заведующий кафедрой управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук, доцент

Ключевая идея: единство воспитательных воздействий школы и семьи как ведущий принцип образовательного процесса, анализ влияния семейной микросреды на формирование просоциального поведения учащихся, эффективные формы взаимодействия с родителями по воспитанию школьников

Спикеры:
Воспитанник Ирина Владимировна, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук

Вдовин Антон Максимович, директор МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Тихвин

2 апреля 2026 года

10.00–11.00 Регистрация очных участников
10.00–11.00, 13.15–14.00 Работа выставок учебно-методической литературы и оборудования

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Ведущий: Демьянова Ольга Юрьевна, заведующий центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук

Регламент: 11.00–11.15
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 308 (актовый зал)
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239874

Горшков Антон Александрович, исполняющий обязанности председателя комитета общего и профессионального образования Ленинградской области

Ковальчук Ольга Владимировна, ректор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ

Еремеев Станислав Германович, депутат, председатель постоянной комиссии по государственному устройству, международным, межпарламентским и общественным связям Законодательного собрания Ленинградской области, доктор экономических наук, профессор

Димова Ирина Георгиевна, первый заместитель главного редактора издания «Учительская газета», заслуженный работник культуры РФ, кандидат педагогических наук, Президент ООО лидеров образования «Учитель года»

Минченков Егор Николаевич, руководитель управления по развитию Северо-Западного федерального округа Российского общества «Знание»

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

«Достоинство, гражданственность, патриотизм: философские истоки и современные смыслы педагогики сотрудничества»

Регламент: 11.15–13.15
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 308 (актовый зал)
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239874

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Лебедев Олег Ермолаевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования
«Педагогика сотрудничества в XXI веке: кто станет авангардом?»

Казакова Елена Ивановна, директор Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования
«Педагогика сотрудничества как ресурс качества современной учебной деятельности»

У Хао (Wu Hao), доктор философских наук, почетный профессор Нанкинского университета науки и технологии (КНР), главный редактор журнала «Новости Китая», директор ОАНО «Русско-китайская международная школа».
«Система образования в Китае. Русско-китайская международная школа. Интересный педагогический опыт сотрудничества педагогов»

ПЛЕНАРНАЯ ДИСКУССИЯ

Модератор:
Фирсова Наталия Владиславовна, заведующий региональным методическим центром ЦНППМ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат исторических наук

Эксперты панельной дискуссии:
Еремеев Станислав Германович, депутат, председатель постоянной комиссии по государственному устройству, международным, межпарламентским и общественным связям Законодательного собрания Ленинградской области, доктор экономических наук, профессор

Мосиенко Людмила Васильевна, профессор кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», доктор педагогических наук, доцент

Савиных Галина Петровна, профессор института гуманитарных наук ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», руководитель экспертного бюро «ПРО-сегмент», доктор педагогических наук

Кучурин Владимир Владимирович, проректор по научно-методической деятельности ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат исторических наук

Перерыв 13.15–14.00
Кофе-брейк

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СЕКЦИИ

Секция 1
«Стратегии созидания: гуманистические идеалы как основа духовно-нравственного воспитания»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 214
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239866
Формат: презентационная площадка

Целевая аудитория: ученые, методисты, специалисты органов управления образования, руководители и педагоги образовательных организаций, студенты ВУЗов и колледжей

Модератор: Малыхина Любовь Борисовна, проректор по развитию образовательных проектов ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Ключевая идея: Секция направлена на обсуждение методов и подходов к формированию у подрастающего поколения непреходящих духовно-нравственных ценностей, а также на поиск эффективных механизмов их интеграции в образовательный процесс. Наследие учителей-новаторов позволяет рассматривать воспитание не как внешнее воздействие, а как совместное проживание ценностей в общности учителя и ученика. Особое внимание уделяется практическим аспектам реализации духовно-нравственного воспитания в современных условиях с привлечением экспертов из различных сфер: спорта, культуры и молодёжной политики.

Спикеры:
Коржавых Павел Вячеславович, заслуженный мастер спорта России, депутат Законодательного собрания Ленинградской области, кандидат технических наук
«Спорт как инструмент формирования достоинства и гражданственности»

Маслова Дарья Равиловна, генеральный директор и продюсер АНО «Кино, образование, развитие», автор и руководитель всероссийского проекта «Кинопросвещение» и молодежного кинофестиваля «Открытие»
«Кино как средство духовно-нравственного воспитания молодежи»

Румянцев Сергей Александрович, руководитель регионального отделения Российского движения детей и молодежи «Движение Первых» в Ленинградской области
«Движение Первых: новые форматы патриотического воспитания в современной России»

Корягин Андрей Михайлович, кандидат педагогических наук, советник вице-президента группы компаний «Цзинь Жи» («Образование сегодня») КНР по работе в России, учредитель, первый заместитель директора ОАНО «Русско-китайская международная школа», г. Москва.
«Детские и молодёжные общественные организации в Китае. Волонтёрство. Практика работы с китайской молодёжью в России»

Секция 2
«Сотрудничество в разнообразии: инклюзивная среда как пространство роста для всех»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 211
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239867
Формат: круглый стол

Целевая аудитория: ученые, методисты, специалисты органов управления образования, руководители и педагоги образовательных организаций, студенты ВУЗов и колледжей

Модератор: Богданова Александра Александровна заведующий кафедрой специальной педагогики ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Ключевая идея: Понятие инклюзии в логике педагогики сотрудничества предполагает, что в процесс вовлечены не только те, кто нуждается в особых условиях образования, воспитания, жизнедеятельности, но и все окружающие. В этом контексте участники круглого стола попытаются определить необходимые условия, которые позволяют всем участникам образовательного процесса, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья, успешно саморазвиваться. Особый акцент будет сделан на том, как идеи педагогики сотрудничества — вера в силы ребёнка, диалог, уважение к личности

— помогают проектировать инклюзивную среду, где разнообразие становится не препятствием, а ресурсом развития для всех.

Спикеры:
Матасов Юрий Тимофеевич, профессор кафедры специальной педагогики ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», доктор психологических наук, профессор.
«Границы разумной инклюзии в современном обществе»

Вовк Валентин Николаевич, доцент кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент
«Тенденции развития специального образования в РФ на современном этапе»

Богданова Александра Александровна, заведующий кафедрой специальной педагогики ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент
«Методическое сопровождение реализации инклюзивной модели образования в Ленинградской области»

Хохлова Елена Эдгардовна, заведующий Центром развития инклюзивного образования, здоровья, безопасности жизнедеятельности КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования»
«Модели инклюзивного обучения детей с ОВЗ в Красноярском крае»

Хименкова Елена Сергеевна, директор Волховского центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
«Организация инклюзивного образования на муниципальном уровне: проблемы и решения»

Звоненко Анна Борисовна, доцент кафедры специальной педагогики ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук
«Инклюзивная среда: пространство взаимодействия участников образовательного процесса»

Соловьев Игорь Юрьевич, директор, **Туганова Ольга Сергеевна**, руководитель кафедры специальной педагогики, дефектолог, МОБУ «СОШ «Центр образования «Кудрово» Всеволожский район, Ленинградская область
«Ресурсный класс как форма инклюзивного обучения школьников с РАС»

Королева Наталья Валерьевна, директор, **Орлова Юлия Евгеньевна,** педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Выборг, Ленинградская область
«Инклюзивная педагогическая практика «Мир один для всех»

Булаева Елена Владимировна, педагог-психолог МБОУ «Лицей № 8», Ленинградская область
«Создание условий доступности и психологического комфорта для детей с ОВЗ средствами педагогического сотрудничества».

Белова Оксана Владимировна, методист, "Центр госпитальной педагогики" ОГАОУ ОК "Алгоритм Успеха", Белгородская область
«Образовательное пространство в госпитальной школе (региональный опыт)».

Секция 3
Круглый стол «Культура оценивания в школе: как сделать оценку конструктивной и психологически безопасной»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд.104
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239864
Формат: круглый стол

Целевая аудитория: ученые, методисты, руководители и педагоги общеобразовательных организаций

Модератор: **Жуковицкая Наталья Николаевна**, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Ключевая идея:
Оценочная деятельность в контексте реализации современных тенденций в образовании, осуществляемая с позиции комплексного подхода, предполагает продуктивное взаимодействие педагога и обучающегося в условиях педагогики поддержки как направления сотрудничества, рассматриваемой в статусе третьего пространства образования. Роль руководителя в современных условиях реализации контрольно-оценочных процедур направлена на создание внутренней системы оценки качества, позволяющей не только зафиксировать результаты, но и проанализировать динамику их изменения в соответствии с прогрессом/регрессом каждого обучающегося на основе реализации моделей критериального и формирующего оценивания, выстроить систему управленческих решений, позволяющих существенно улучшить результативность подготовки обучающихся на основе создания комфортных условий для осуществления образовательного процесса.

Проблематика обсуждения:
- Культура оценивания с позиции педагогики сотрудничества
- Оценка в контексте требований обновленных ФГОС и ФООП: комплексный подход
- Развивающий и воспитывающий потенциал школьной оценки: как обеспечить реализацию идеи «тройственного вектора» развития образования – «преподавание-учение-оценивание», в логике которого оценка встраивается в педагогическое взаимодействие с обучающимися, а не остается только его финальной проверочной процедурой
- ВСОКО как способ входа и оценки результативности индивидуальных образовательных стратегий обучающихся. Формирующее влияние ВСОКО на педагогическую оценку

- Формирующее / критериальное оценивание как способ подготовки и реализации «договора» о сотрудничестве педагога и ребенка в реализации индивидуальной образовательной стратегии/маршрута/ траектории
- Индивидуальная образовательная стратегия обучающегося: возможности реализации на основе идей педагогики поддержки как третьего пространства образования

Спикеры

Жуковицкая Наталья Николаевна, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

«Культура оценивания в школе с позиции педагогики сотрудничества: современный контекст прочтения»

Кучурин Владимир Владимирович, проректор по научно-методической деятельности ГАОУ ДПО «ЛОИРО», кандидат исторических наук

«Что, зачем и как мы оцениваем на самом деле? Педагогическая рефлексия о целях и смыслах школьной оценки»

Савиных Галина Петровна, профессор института гуманитарных наук ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», руководитель экспертного бюро «ПРО-сегмент», доктор педагогических наук

«Критерии как стимул: деятельностный залог объективной оценки»

Григорьева Ксения Дмитриевна, директор МОБУ «СОШ «Кудровский ЦО № 2», Всеволожский район, Ленинградская область

«Ценностный ориентир системы оценки качества: ребенок и его будущее»

Воробьева Ольга Юрьевна, заместитель директора МОУ «СОШ № 4», Лужский район, Ленинградская область

«Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях организации работы профильного предпрофессионального медицинского класса»

Холманская Марина Владимировна, преподаватель, младший научный сотрудник лаборатории проектирования содержания образования НИУ «Высшая школа экономики»
«Формирующее оценивание как инструмент гуманизации образования»
Бабич Юлия Михайловна, учитель МОБУ «СОШ Муринский «Центр образования № 2» Всеволожский район, Ленинградская область
«Оценка без границ: критерии, которые вдохновляют»

Литавар Эльвира Александровна, учитель начальных классов МКОУ «Ульяновская СОШ № 1», Тосненский район, Ленинградская область
«Обратная связь и похвала в логике формирующего оценивания: как поддержать мотивацию младших школьников»

Воспитанник Ирина Владимировна, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук, доцент
«Психологическое благополучие и успешность учащегося»

Секция 4
«Профессиональное сотрудничество учителей: горизонтальные сети вместо иерархий»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд.405
Формат: нетворкинг-студия

Целевая аудитория: магистранты старших курсов РГПУ им. А. И. Герцена, НИУ ВШЭ - Санкт-Петербург, молодые педагоги, члены Ассоциации педагогов Ленинградской области, представители высшей школы, педагоги общеобразовательных организаций Ленинградской области, имеющие стаж работы более 30 лет. Представители профессиональных педагогических сообществ, наставнические пары.

Модераторы:
Демьянова Ольга Юрьевна, заведующий центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук

Котова Светлана Аркадьевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», федеральный эксперт программ дополнительного образования педагогов, кандидат психологических наук

Эксперт: Грасс Татьяна Петровна, доцент кафедры педагогики школы ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», доктор педагогических наук, профессор

Ключевая идея: участники секции на примерах своего опыта решений различных аспектов создания горизонтальных сетей/сообществ участников образовательного процесса собирают современную картину возможностей сотрудничества, соотнося свой опыт с принципами лидеров педагогики сотрудничества, нашедших отражение в Манифесте.

Спикеры:
Пуляева Дарья Александровна, учитель начальных классов, руководитель ШМО, МБОУ «ГЦО «Высший пилотаж», г. Гатчина

Григорьева Татьяна Александровна, учитель начальных классов МБОУ «ГЦО «Высший пилотаж», г. Гатчина

Сметанкина Ольга Николаевна, учитель начальных классов, руководитель МО МБОУ «Шлиссельбургская СОШ № 1 с углубленным изучением отдельных предметов» Кировский район, Ленинградская область, почетный работник сферы образования Российской Федерации

Рассказова Виктория Николаевна, аспирант НИУ «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург
«Феномен образовательной экосистемы: кейсы частных школ Санкт-Петербурга». Взгляд на факторы вовлеченности субъектов образовательного процессе в деятельность ОО.

Арбузова Виктория Владиславовна, учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6», г. Сосновый Бор, Ленинградская область, лауреат Ленинградского областного конкурса «Учитель года»- 2025

Лебедев Матвей Алексеевич, учитель информатики МБОУ «СОШ «ЦО № 3 г. Никольское», Победитель V Всероссийского конкурса «Знание. Лектор»; Председатель Совета молодых педагогов Тосненского района Ленинградской области, Член ассоциации педагогов Ленинградской области, Член Фонда содействия математическому образованию и поддержки исследований в области точных наук «УниШанс».

Конурова Евгения Игоревна, учитель начальных классов, МОБУ «Муринская средняя общеобразовательная школа № 3»
«Опыт организации условий для совместного участия педагогов в значимых образовательных мероприятиях»

Агашина Клавдия Васильевна учитель английского языка МКОУ «Кикеринская средняя общеобразовательная школа», Волосовский район, Ленинградская область, лауреат Ленинградского областного конкурса на лучшие практики наставничества - 2025 г

Горячкина Марина Анатольевна, заместитель директора по УВР, МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 3» г. Всеволожск, Ленинградская область

Паликова Татьяна Юрьевна, учитель информатики и ИКТ, МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 3» г. Всеволожск, Ленинградская область, лауреат Ленинградского областного конкурса профессионального педагогического мастерства в номинации «Учитель года» - 2026

ПРОЕКТНАЯ МАСТЕРСКАЯ: «Навигатор созидания»: работа в группах - попытка перевести содержание манифеста педагогов-новаторов в части, касающейся сотрудничества учителей, на язык действий для создания горизонтального профессионального сообщества XXI века.

Секция 5
«Учебный предмет как пространство развития универсальных компетенций и жизненных навыков»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд.205
Формат: презентационная площадка

Целевая аудитория: ученые, исследователи**,** педагоги и руководители общеобразовательных организаций, методисты, специалисты органов управления образованием

Ключевая идея: учебный предмет в современной школе перестаёт быть только носителем предметного содержания. Он становится пространством, где через специфику дисциплины — математики, русского языка, литературного чтения — закономерно и органично формируются универсальные компетенции и жизненные навыки. Интеграция метапредметных результатов в предметное обучение — не дополнительная нагрузка, а способ сделать предмет живым, лич-

ностно значимым и открытым к реальным задачам. В логике педагогики сотрудничества это означает, что предметное содержание работает на развитие самостоятельности, критического мышления, коммуникации и рефлексии, а учитель становится не транслятором знаний, а архитектором учебных ситуаций, в которых эти компетенции вызревают естественно, через диалог, совместный поиск и проживание успеха.

Модераторы:
Мостова Ольга Николаевна, заведующий кафедрой начального общего образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Кочанова Анна Николаевна, старший преподаватель кафедры начального общего образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Вопросы для обсуждения:

- Возможно ли сегодня учить предмету, не выходя за его границы? Где в содержании учебных дисциплин скрыты ресурсы для развития универсальных компетенций и как их обнаружить?
- Предметные результаты и метапредметные компетенции — они существуют параллельно или могут быть связаны так, что одно работает на другое без дополнительных усилий и «вставок»?
- Как меняется характер учебной деятельности, если мы рассматриваем предмет не как самоцель, а как инструмент для решения жизненных задач?
- Какие учебные ситуации способствуют развитию универсальных компетенций естественно, без прямого научения? Нужно ли их проектировать или они возникают стихийно?
- Что делать с противоречием между необходимостью готовить к ЕГЭ и задачей развития метапредметных навыков, требующей времени на рефлексию, диалог, пробы и ошибки?

- Где в учебном процессе место для формирования таких компетенций, как самостоятельность, ответственность, умение учиться, если традиционная модель ориентирована на усвоение готовых знаний?

Спикеры:
Мостова Ольга Николаевна, заведующая кафедрой начального общего образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент
«Идеи педагогики сотрудничества в практике школьного обучения для развития универсальных компетенций»

Савельева Лариса Владимировна, профессор ФГБОУ ВПО РГПУ им. А. И. Герцена, доцент кафедры начального общего образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», доктор педагогических наук
«Организация диалога с учебно-научным текстом на уроках русского языка»

Рыдзе Оксана Анатольевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», г. Москва, кандидат педагогических наук
«Учебные ситуации для диагностики и развития самостоятельности младших школьников на уроках математики»

Рожкова Марина Викторовна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», г. Москва, кандидат педагогических наук
«Организация работы по предупреждению трудностей становления читательской деятельности младших школьников на уроках литературного чтения»

Бобровская Алла Аркадьевна, учитель начальных классов МОБУ СОШ «Сертоловский ЦО № 2» Всеволожский район, Ленинградская область
«Создание условий для формирования положительных эмоций у обучающихся по отношению к учебной деятельности»

Сонина Наталия Николаевна, доцент ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», кандидат педагогических наук, г. Нижний Новгород
«Проблемы и перспективы формирования универсальных учебных действий на основе анализа выполнения заданий КИМ ОГЭ по английскому языку»

Секция 6
«Образовательный альянс: стратегии построения доверительного сотрудничества семьи и школы»

Регламент: 14.00-15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд.308
Формат: экспертная дискуссия
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239863

Целевая аудитория: ученые, методисты, специалисты органов управления образования, руководители и педагоги образовательных организаций, представители родительской общественности, студенты

Ключевая идея: взаимодействие семьи и школы, направленное на создание единого воспитательного пространства, основанного на взаимопонимании, доверии и сотрудничестве. Цель — объединить усилия педагогов и родителей для развития личности ребёнка, его индивидуальности, адаптации и социализации в будущем

Модератор:
Каранова Виктория Владимировна, заведующий кафедрой управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат психологических наук, доцент

Спикеры:
Мосиенко Людмила Васильевна, профессор кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», доктор педагогических наук, доцент
«Событийное взаимодействие «педагога-ученика-родителя» - источник ценностей и смыслов»

Гусев Алексей Владимирович, ответственный секретарь Координационного совета Национальной родительской ассоциации, кандидат исторических наук, доцент
«Родительское просвещение в России как компонент национальной системы образования: из прошлого в будущее»

Матыцина Инга Геннадьевна, заведующий кафедрой профессионального развития работников образования ГУО «Брестский областной ИРО», кандидат педагогических наук, доцент, Республика Беларусь
«Развитие мотивационной готовности педагогов к сотрудничеству с родителями в условиях повышения квалификации»

Малич Татьяна Александровна, председатель Управляющего совета МОБУ «Муринская средняя общеобразовательная школа № 3», Всеволожский район, Ленинградская область
«От наблюдателя к участнику: как родителям стать частью школьной команды»

Колесникова Светлана Ивановна, воспитатель, **Смотрова Галина Викторовна,** воспитатель, **Мацнева Ольга Владимировна**, учитель логопед МБДОУ ДС № 67 «Аистёнок» Старооскольский городской округ, Белгородской области
«Доверительное сотрудничество детского сада, школы и семьи – основы партнёрства в подготовке будущих первоклассников»

Никитина Ольга Зелимхановна, старший преподаватель кафедры начального общего образования «ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»
«Взаимодействие с родителями младших школьников: как отвечать на трудные вопросы»

Абрамова Наталья Алексеевна, методист Учебно- методического управления идеологической и воспитательной работы ГУО «Брестский областной ИРО», Республика Беларусь
«Опыт реализации республиканского проекта «Родительский университет» в Брестской области»

Секция 7
«Коллективно-творческая деятельность и производительный труд в современной педагогике: возможности сельской школы»

Регламент: 14.00-15.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд.114
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239865
Формат: диалоговая студия

Целевая аудитория: ученые, исследователи**,** педагоги и руководители сельских общеобразовательных организаций, методисты, специалисты органов управления образованием.

Ключевая идея:
Секция посвящена анализу потенциала сельской школы как уникальной площадки для синтеза традиционных воспитательных практик и инновационных цифровых технологий. Руководители сельских образовательных организаций поделятся успешным опытом как коллективное творчество и общественно-полезный производительный труд способствуют формированию личности, социализации учащихся и развитию местных сообществ. Ученые, исследователи и методисты — выступят в роли экспертов, комментируя представленный опыт. В конструктивном диалоге будут обсуждены возможности сельской школы в эпоху постцифрового общества. В фокусе обсуждения:

- Экономические и профориентационные аспекты производительного труда школьников на селе (агробизнес, фермерство, народные промыслы).
- Воспитательная роль совместного труда и творчества в укреплении связей между школой, семьей и местным производством.

- Управленческие и методические решения для интеграции производительного труда в образовательный процесс без ущерба для академических результатов.

Модераторы:
Фирсова Наталия Владиславовна, заведующий региональным методическим центром ЦНППМ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат исторических наук

Рогозина Татьяна Валерьевна, директор института экономики и управления ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Спикеры:
Алексеева Светлана Алексеевна, старший преподаватель института экономики и управления ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, методист ЦНППМ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»
«Производительный труд в сельской школе: исторический аспект»

Рогозина Татьяна Валерьевна, директор института экономики и управления ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент
«Управленческий абонемент» для руководителей сельских школ»

Буренина Таисия Юрьевна, заместитель директора по ВР, куратор агрокласса МОУ «Отрадненская СОШ», Приозерский район, Ленинградская область
«От профориентации к кадровому резерву: опыт сетевого взаимодействия в агротехклассах»

Струлис Юлия Андреевна, директор МОУ «СОШ Рахьинский Центр образования», Всеволожский район, Ленинградская область
«Создание агротехнологического класса в соответствии с федеральным проектом «Кадры в АПК»

Директора школ-хозяйств, агрошкол и агроклассов, участники XXIV Международного макаренковского форума: «Форум, открытый регионам: синтез Макаренковских идей и практик современных агрошкол и агроклассов»

Скворцова Василиса Павловна, директор МАУ «Деминская Средняя общеобразовательная школа», пос. река Дема, Оренбургская область

Куликова Елена Валентиновна, МОУ «Власовская средняя общеобразовательная школа № 13», Раменский городской округ, Московская область

Секция 8
«Сотрудничество, сотворчество, содействие детского сада и семьи как путь сближения позиций и взаимопонимания»

Регламент: 14.00–15.30
Место проведения: онлайн
Трансляция:
https://sferum.ru/?call_link=LFWTfyiN4cF3Hn-fIX8z8-DWLOF2ig_GoimDoR8TwYA
Формат: презентационная площадка

Целевая аудитория: ученые, методисты, специалисты органов управления образования, руководители и педагоги дошкольных образовательных организаций, студенты ВУЗов и колледжей

Модераторы: Тимофеева Наталья Вилеаниновна, доцент кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «Ленинградский

областной институт развития образования», кандидат педагогических наук

Шлыкова Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Ключевая идея: Педагогика сотрудничества, сотворчества и содействия как основа вовлечения семей воспитанников в образовательный процесс и жизнедеятельность детского сада. В формате круглого стола участники секции, опираясь на свой опыт, попытаются определить условия, позволяющие всем участникам образовательных отношений, целостно и успешно реализоваться. Особый акцент будет сделан на том, как педагогика сотрудничества развивается на современном этапе и, опираясь на гуманистические идеалы, способствует повышению психолого-педагогической культуры родителей, направленной на уважение личности ребёнка, веру в его силы, культуру диалога и взаимопонимание.

Вопросы для обсуждения:

- Приоритеты и ценности сотрудничества дошкольной образовательной организации с семьей: в чем они заключаются?
- Какие эффективные практики педагогики сотрудничества и взаимодействия детского сада с семьей реализуются в вашей образовательной организации?
- Развивающий и воспитывающий потенциал педагогики сотрудничества. Какие образовательные ситуации позволяют объединить педагогов, родителей и детей вокруг общего дела?
- В чем смысл практики организации совместной деятельности, направленной на развитие общения ребенка со взрослыми и детьми? И как это проявляется на практике в связи с ростом и развитием ребенка дошкольного возраста?
- Каким образом цифровые технологии могут влиять на укрепление социальных связей детского сада и семьи? Какое воздействие оказывают цифровые технологии на ребенка дошкольного возраста?
- Можно ли проектировать рост психолого-педагогической культуры или это стихийный процесс? Возможно ли представить

показатели повышения психолого-педагогической культуры родителей?
- Актуальные источники самообразования и профессионального роста педагога детского сада.
- Какой методический арсенал необходим современному педагогу для эффективной работы в детском саду?

Спикеры:

Бесчаскина Ирина Владимировна, руководитель Ассоциации педагогов и родителей Республики Башкортостан, г. Уфа
«От содействия — к сотворчеству: миссия Ассоциации родителей и педагогов в сближении детского сада и семьи»

Ходаковская Лидия Викторовна, заведующий ГБДОУ «Генический ясли-сад комбинированного вида «Колосок», кандидат педагогических наук, Херсонская область, г. Геническ
«Инновационные подходы использования и развития практик семейно-ориентированного взаимодействия в дошкольной образовательной организации: эффективный опыт и перспективы»

Петриченко Светлана Евгеньевна, заместитель заведующего МДОУ «Детский сад № 9», Ставропольский край, г. Ессентуки
«Время быть вместе! Современный инструментарий родительского просвещения в деятельности образовательной организации»

Круговых Людмила Анатольевна, воспитатель МБДОУ детский сад № 67 «Аистенок» Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол
«Педагогика сотрудничества в эпоху цифровизации»

Кривенко Елена Евгеньевна, зам. заведующего МАДОУ «Детский сад № 11», Россия, Краснодарский край, г. Армавир
«Формы и методы установления партнерских отношений с родителями в современных условиях детского сада»

Кондратьева Наталья Вячеславовна, воспитатель МБДОУ Детский сад № 72 «Акварель» Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол
«Современный подход к гендерному воспитанию ребенка в ДОО»

Корнева Татьяна Александровна, воспитатель МБДОУ Детский сад № 72 «Акварель» Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол.
«Ребенок в условиях техногенной цивилизации и цифрового пространства»

Кухаренко Татьяна Николаевна, заведующий МБДОУ «Детский сад № 31», Ленинградская область, г. Выборг, победитель областного конкурса «Лучший руководитель дошкольной образовательной организации»
«Эффективные практики вовлечения семей воспитанников в пространство детского сада: повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей»

Горбунова Татьяна Александровна, педагог-психолог, ведущий методист по дошкольному образованию издательства «Просвещение - Союз» Россия, г. Москва
«Сотрудничество детского сада и семьи: культура диалога»

3 апреля 2026 года

УЧЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ:
Школа-студия РОСТА для молодых педагогов Ленинградской области

10.00–11.00 Регистрация участников

Ведущий:
Фирсова Наталия Владиславовна, заведующий региональным методическим центром ЦНППМ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат исторических наук

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Регламент: 11.00–11.10
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 308 (актовый зал)
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239868

Кучурин Владимир Владимирович, проректор по научно-методической деятельности ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат исторических наук

Адамский Александр Изотович, научный руководитель АНО ДПО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», кандидат педагогических наук

ПУБЛИЧНЫЕ ЛЕКЦИИ

Регламент: 11.10–12.30
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 308 (актовый зал)
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239868

Соловейчик Артем Симонович, руководитель индустрии образования ПАО «Сбербанк»
«Почему в эпоху ИИ учитель выходит на первое место»?

Холманская Марина Владимировна, преподаватель, младший научный сотрудник лаборатории проектирования содержания образования НИУ «Высшая школа экономики»
«Как давать обратную связь ученикам, чтобы она помогла им учиться»?

МАСТЕР КЛАССЫ

Регламент: 12.40-13.45
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО»

1 сессия 12.40-13.10

Ауд. 104
https://vkvideo.ru/video-74878472_456239871

Хеорхе Юлия Владимировна, учитель английского языка МБОУ «Гатчинская СОШ № 9 с углублённым изучением отдельных предметов», Ленинградская область, лектор Российского общества «Знание»
«Оценивание проектов: гуманистический взгляд»

Ауд. 211
https://vkvideo.ru/video-74878472_456239870
Иванов Виктор Леонидович, учитель математики и обществознания МБОУ «Гатчинская гимназия имени К. Д. Ушинского», Ленинградская область, победитель Всероссийского конкурса «Знание.Лектор» 2024, победитель всероссийского конкурса «Педагогический дебют» 2025
«Мотивация без кнута. Несколько способов зажечь интерес к учёбе»

Ауд. 214
Пачко Снежана Фёдоровна, учитель английского языка МБОУ «Гатчинская СОШ № 9 с углублённым изучением отдельных предметов», Ленинградская область, «Почётный учитель Ленинградской области», «почётный работник общего образования Российской Федерации», победитель ПНПО
«Работа с детьми? Работа с их родителями!»

Ауд. 405
Коваленко Юлия Валерьевна, учитель биологии МБОУ «Большеколпанская средняя общеобразовательная школа», Ленинградская область, лауреат Ленинградского областного конкурса профессионального педагогического мастерства в номинации «Учитель года» - 2024
«Как сделать предпрофиль от детского сада к старшей школе?»

Ауд. 308
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239869

Альбов Александр Викторович, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы МОУ

«Киришский лицей имени Героя Российской Федерации Александра Соколова», член молодёжного совета при губернаторе Ленинградской области, член правления Ассоциации педагогов Ленинградской области, лектор Российского общества «Знание»
«Профессиональная культура учителя: сотрудничество или конкуренция?»

Ауд. 401
Захарова Ольга Юрьевна, учитель-дефектолог ГБОУ ЛО «Киришская школа-интернат, реализующая адаптированные образовательные программы», призер Всероссийского конкурса «Учитель-дефектолог России – 2025»
«Использование технологии искусственного интеллекта в обучении школьников с ОВЗ

2 сессия 13.15-13.45

Ауд. 104
https://vkvideo.ru/video-74878472_456239871
Киселева Елизавета Михайловна, учитель начальных классов МБОУ «Гатчинская СОШ № 9 с углублённым изучением отдельных предметов», Ленинградская область, победитель I Ленинградского областного фестиваля-конкурса для педагогов, работающих в начальной школе, и их учеников «Воспитать патриота» - 2025
«Как измерить индивидуальный прогресс ученика?»

Ауд. 211
https://vkvideo.ru/video-74878472_456239870
Полозова Дарья Андреевна, учитель английского языка, руководитель Учебного центра «Точка роста» МКОУ «Синявинская СОШ», региональный представитель Ленинградской области Всероссийского сообщества наставников-просветителей, член АПЛО, лектор Российского общества «Знание»
«Сила горизонтальных связей: как сообщества меняют образовательный ландшафт»

Ауд. 214
Лебедев Матвей Алексеевич, Учитель информатики МБОУ «СОШ «ЦО № 3 г. Никольское», Победитель V Всероссийского конкурса «Знание. Лектор»,
член Фонда содействия математическому образованию и поддержки исследований в области точных наук «УниШанс», председатель Совета молодых педагогов Тосненского района Ленинградской области
«Ошибаться полезно. Как создать психологически безопасную среду на уроке?»

Ауд. 308
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239869
Арбузова Виктория Владиславовна, учитель математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» Сосновоборского городского округа, лауреат Ленинградского областного конкурса профессионального педагогического мастерства в номинации «Учитель года» - 2025
«От холодного звонка к заключению сделки: как заинтересовать ребенка новой темой?»

Ауд. 401
Тузова Вера Леонидовна, педагог-исследователь**,** ученица доктора педагогических наук, академика И. П. Иванова
«Основы коллективной творческой жизни»

Ауд. 405
Питинова Ксения Александровна, учитель истории, заместитель директора по УВР МОБУ «СОШ Кудровский ЦО № 2»
«Как организовать сотрудничество с генИИ?»

Перерыв 13.45–14.15
Кофе-брейк

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ВСТРЕЧИ

Встреча 1
«Со-бытийная общность: как создать школу, где хочется учиться и работать вместе»

Регламент: 14.15-15.45
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 308
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239872
Формат: медиастудия

Модератор: Нефедова Мария Игоревна, заведующий отделом информационных технологий и медиакоммуникаций (медиацентр), старший преподаватель кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Спикеры:
Каменский Алексей Михайлович директор ГБОУ «Лицей № 590» Красносельского района Санкт-Петербурга, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Панкрева Анна Анатольевна, директор МОБУ "СОШ "Бугровский Центр образования № 2", Всеволожского района Ленинградской области, победитель областного конкурса «Директор года» в номинации «Руководитель общеобразовательной организации»

Карягин Сергей Николаевич, директор ГБОУ школа № 203 Красносельского района Санкт-Петербурга, кандидат педагогических наук

Встреча 2
«Учение без принуждения: персонализация, внутренняя мотивация, свобода и ответственность в постцифровую эпоху»

Регламент: 14.15-15.45
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 211
Трансляция: https://vkvideo.ru/video-74878472_456239873
Формат: дискуссионный киноклуб экспресс

Модератор:
Князева Татьяна Борисовна, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Вопросы для дискуссии:
- Персонализация в постцифровую эпоху – про учение или про принуждение?
- Как работать с внутренней мотивацией к учению в условиях усиливающейся неопределенности будущего в постцифровую эпоху?
- Аутсорсинг свободы выбора и ответственности человека машине? Утопия? Возможности? Риски?

Ведущий киноклуба:
Князева Татьяна Борисовна, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «ЛОИРО», кандидат педагогических наук, доцент

Открытие работы киноклуба. Постановка вопроса о миссии и роли Манифеста Педагогики сотрудничества в постцифровой реальности

Князева Татьяна Борисовна, доцент кафедры управления образовательными системами ЛОИРО, кандидат педагогических наук, доцент, федеральный эксперт в сфере индивидуализации образования

Сеанс 1. Персонализация в постцифровую эпоху – про учение или про принуждение?

Просмотр видеосюжета 1.

Открытая площадка для дискуссии и обмена мнениями.

Приглашенные спикеры-дискуссанты:

Ветров Сергей Владимирович, кандидат технических наук, федеральный эксперт МТА, очевидец создания авторских школ и Манифеста «Педагогика сотрудничества», г. Йошкар-Ола

Андреева Юлия Петровна, руководитель Центра образовательных инноваций и технологий Института биофизики будущего ФГАОУ ВО МФТИ (национальный исследовательский университет), руководитель Всероссийского проекта развития профильного обучения. г. Москва

Бурдакова Ольга Павловна, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. Пушкина», кандидат педагогических наук, доцент, эксперт ФИП «Технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в структуре региональной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации», Ленинградская область

Сеанс 2. Как работать с внутренней мотивацией к учению в условиях усиливающейся неопределенности будущего в постцифровую эпоху?

Просмотр видеосюжета 2.

Открытая площадка для дискуссии и обмена мнениями.

Приглашенные спикеры-дискуссанты:

Долгова Людмила Михайловна, бывший директор и консультант по инновационной деятельности авторской школы МАОУ Школа «Эврика-развитие», ст. преподаватель факультета педагогики и управления образованием Института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета, федеральный эксперт МТА, г. Томск

Андреева Юлия Петровна, руководитель Центра образовательных инноваций и технологий Института биофизики будущего

ФГАОУ ВО МФТИ (национальный исследовательский университет), руководитель Всероссийского проекта развития профильного обучения, г. Москва

Сеанс 3. Аутсорсинг свободы выбора и ответственности от человека машине? Утопия? Возможности? Риски?

Просмотр видеосюжета 3.

Открытая площадка для дискуссии и обмена мнениями.

Приглашенные спикеры-дискуссанты:

Иванова Татьяна Валерьевна, заведующий лабораторией развития управленческих кадров кафедры профессионального образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования», кандидат физических наук, доцент, г. Иркутск

Устюгова Ольга Борисовна, заместитель директора АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», ст. преподаватель МГПУ, г. Москва

Итоговая открытая площадка для обсуждения общих вопросов киноклуба и подведения итогов его работы.

Общие вопросы для обсуждения:

- Возможно ли рассматривать ИИ как партнера в реализации педагогики сотрудничества и реализации принципа «учение без принуждения»?

По результатам работы киноклуба, что бы мы предложили внести в текст Манифеста «Педагогика сотрудничества» с учетом жизни Человечества в постцифровой эпохе?

Встреча 3
«Педагогика общей заботы: каждое дело творчески, иначе – зачем?»

Регламент: 14.15-15.45
Место проведения: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», ауд. 405
Трансляция:
Формат: пресс-конференция

Целевая аудитория: молодые руководители и педагоги, классные руководители, советники по воспитанию, методисты

Модератор: Мостов Сергей Владимирович, старший методист ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Ключевая идея:
Лагерный сбор, совет дела, дежурный командир…
Всё дальше в прошлое уходят годы, когда эти слова стремительно разлетались по стране. Однако до сих пор в разных уголках России работают педагоги, которые вместе с ребятами проводят «Разведку дел и друзей», продумывают КТД, подводят итоги на «Вечерних огоньках».
Всё это элементы методики коллективного творческого воспитания, разработанной ленинградским педагогом, академиком Игорем Петровичем Ивановым.
Как эта методика помогает сегодня строить с ребятами интересную, полезную и радостную жизнь?

Спикеры:
Мостов Сергей Владимирович, методист ГАОУ ДПО «ЛОИРО», руководитель школьного разновозрастного объединения «Алькор» (1990-2020), администратор сайта «Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика», член Коммуны имени А. С. Макаренко

Платонова Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ им. А. С. Пушкина, руководитель студенческого педагогического отряда «Перемена», один из создателей детской республики «Союз творческих деятелей» на базе 409 школы Пушкинского района (1994-2020 гг.), член Коммуны имени А. С. Макаренко

Тузова Вера Леонидовна, преподаватель-исследователь**,** учитель начальных классов, руководитель детского коллектива «Светлячок», автор методических пособий «Первый класс – день за днём», «Такая

чудесная школьная жизнь», «Самые маленькие школьники», секретарь Коммуны имени А. С. Макаренко

Царева Надежда Павловна, кандидат педагогических наук, руководитель Коммуны имени А. С. Макаренко (с 1975 года), зав. кафедрой методики коммунистического воспитания на Факультете организаторов народного образования (1988-1992 гг.), научный руководитель эксперимента по формированию единого воспитательного пространства на территории Всеволожского района (1998 г.), создатель Парламента старшеклассников Всеволожского района (2003 г.)

ВЫЕЗДНЫЕ СЕКЦИИ

Секция 1
«Сетевая модель развития школьного инженерно-технологического образования»

Регламент: 12.00-16.00
Место проведения: МОБУ «Волховская средняя образовательная школа № 1» (г. Волхов, ул. Авиационная, д. 33)
Формат: образовательная сессия

Целевая аудитория: руководители и педагоги школ - региональных инновационных площадок, специалисты по профориентационной работе, педагоги дополнительного образования.

Модератор:
Демьянова Ольга Юрьевна, заведующий центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров ГАОУ ДПО «ЛОИРО», кандидат психологических наук

Ключевая идея:
На основе идей сотрудничества и взаимообучения участники получат возможность познакомиться с опытом сетевого взаимодействия

с социальными и индустриальными партнерами при реализации профильных учебных планов инженерно-технической направленности, мероприятий по профориентации, обменяться практиками, которые можно адаптировать для реализации в своем образовательном учреждении, познакомиться с технологиями разработки продуктов инновационной деятельности.

Спикеры:
Арутюнян Алиса Юрьевна, директор МОБУ «Волховская СОШ № 1», представители Комитета по образованию Волховского муниципального района
«Сетевая модель развития школьного инженерно-технологического образования МОБУ «Волховская СОШ № 1»

Луна Надежда Александровна, специалист по профориентационной работе Волховского филиала АО «Апатит»
«Развитие модели ФосАгро-школа, комплексная программа профориентационной работы»

Васильева Кристина Александровна, учитель начальных классов, **Суханов Вацлав Юрьевич,** преподаватель шахмат, **Лаврова Валентина Николаевна**, педагог-организатор МОБУ «Волховская СОШ № 1»
«Методические практики развития инженерного образования в начальной школе»

Тимошина Елена Юрьевна, зам. директора по УВР**, Огнева Анна Алексеевна,** учитель математики, **Востриков Александр Владимирович,** учитель химии, **Арепьев Александр Владимирович,** учитель географии МОБУ «Волховская СОШ № 1», **Нагайчук Вера Юрьевна,** зам. директора «Волховский многопрофильный техникум»
«Модели работы с социальными партнерами по развитию инженерного образования»

Шмаков Сергей Владимирович, учитель труда МОБУ «Волховская СОШ № 1»,

Таничев Никита, Скамьин Дмитрий, Чепчин Савелий, ученики 9 класса**, Ахмадеев Дмитрий,** ученик 8 класса
«Проектная деятельность обучающихся как навигатор развития инженерного образования в школе»

Секция 2
«Школа субъект развития сельских территорий»
совместно с XXIV Международным Макаренковским форумом
«Форум, открытый регионам: синтез Макаренковских идей и практик современных агрошкол и агроклассов»

Регламент: 10.30-17.00
Место проведения: МКОУ «Синявинская СОШ», МБУДО «Кировский ЦИТ»
Формат: образовательная сессия

10.30-17.00

Спикеры:
Назарова Светлана Георгиевна, директор МКОУ «Синявинская СОШ». ***«Агрокласс: с чего начать»***

Лещенко Наталья Владимировна, директор МКОУ «Путиловская ООШ
«Школьное лесничество как ресурс формирования экологической компетенции и социальной адаптации сельских школьников» -

Шушпанова Софья Леонидовна, зам. по ВР МКОУ «Синявинская ООШ». ***«Влияние микросреды на формирование просоциального поведения обучающихся»***

Манжинская Ольга Викторовна, директор МКОУ «Отрадненская СОШ № 2». ***«ШколаБезОбид» – инструменты для создания благоприятной школьной среды»*** -

13:30 – 14:00 переезд в МБУДО «Кировский ЦИТ»

14:00 – 15:30
Вахренева Наталия Николаевна, директор МБУДО «Кировский ЦИТ». ***«Муниципальный центр профориентации и сетевая форма реализации рабочей программы по труду (технологии)»***

Профпробы – как, когда, зачем? – мастер-класс по проведению профессиональных проб для школьников.

Секция 3
«Школа – субъект развития сельских территорий»

Регламент: 10.30-15.30
Место проведения: МОУ «Сельцовская СОШ», МОУ «Кикеринская СОШ»
Формат: образовательная сессия

МОУ «Сельцовская СОШ»

10.30 – 11.00
Встреча участников образовательного выезда в МОУ «Сельцовская СОШ». **Регистрация.**

11.00 – 12.40 Открытие встречи. Приветствие участников
Н.В. Симакова – председатель Комитета образования администрации Волосовского муниципального района

Интерактивная экскурсия по школе:
Шевелева Л. М. – директор школы

Спикеры:
М. Л. Назарычева, руководитель площадки

«Расширение спектра и территориальной доступности образовательных возможностей через работу удаленной площадки регионального олимпиадного центра»
Шевелева Л. М., директор школы
«Центр образования «Точка роста» – территория новых возможностей

С. В. Ахромейко – заместитель директора по ВР, **Е. В. Иванова** – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, **А. Г. Белова,** руководитель пришкольного участка
«Школа - центр культурно – воспитательного пространства на селе»

К. Ю. Васильева, заместитель директора по УВР, **А. Г. Юдина –** руководитель агротехнологического класса, **И. С. Шевелева** – старший воспитатель дошкольных групп
«Кадровый вопрос села помогает решить Школа»

Е. К. Яковлева, учитель информатики
«Обеспечение цифровизации сельскохозяйственного производства через цифровизацию учебного процесса в сельской школе»

Школьный музей Боевой славы

12.40 –13.00. переезд в МКОУ «Кикеринская СОШ»

13.30 – 14.00 Встреча участников образовательного выезда, обед

14.00 – 15.30
Экскурсия по школе. ***Граждане УСУ*** *«Президентская республика»*

А. А. Борисенко, заместитель директора по УВР
«Опыт организации работы по предпрофильному и профильному обучению в контексте сельской школы»

Е. Б. Лазарева, заместитель директора по ВР
«Модель ученического самоуправления «Президентская республика» как инструмент формирования гражданской идентичности школьников»
А. И. Зайцев, директор МКОУ «Кикеринская СОШ»
«Отметка за поведение обучающихся как фактор стимулирования просоциального поведения»

Подведение итогов. Свободный микрофон.

ПАРТНЕРЫ

Институт экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена
Ассоциация педагогов Ленинградской области
Общество «Знание»
АО «Просвещение»
ООО «Русское слово – учебник»
ООО «Мозаичный парк»
ООО «Издательство «Экзамен»
Издательство «Национальное образование»
ООО «Школьная книга»
Издательство «Детская литература»
Издательский Дом Вахромеева
Издательство «Легион»
ООО «ГлобалЛаб»
ООО «Физикон»
ООО «Тегратек»
ООО «РОББО»
ООО «ИНТ-ВИЖЕН»

Сведения об авторах
Information about the authors

Абросимова Юлия Владимировна, учитель английского языка, МОБУ «Янинская СОШ № 1», Ленинградская обл., г.п. Янино-1, Россия.

Abrosimova Yulia Vl., English teacher, Yaninskaya Secondary School No. 1, Leningrad region, urban settlement Yanino-1, Russia.

Бакушина Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, факультет Санкт-Петербургская школа социальных наук, Департамент государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия.

Bakushina Alla N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg School of Social Sciences, Department of Public Administration, National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia.

Бельченко Валерия Витальевна, преподаватель ОГАПОУ «Корочанский сельскохозяйственный техникум», г. Короча, Белгородская обл., Россия.

Belchenko Valeria V., teacher of the OGAPOU «Korocha Agricultural College», the city of Korocha, Belgorod Region, Russia.

Бессонова Валерия Владимировна, Тьютор, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 8 «Золотая рыбка» г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Bessonova Valeria Vl., Tutor, Municipal Preschool Educational Institution Center for Child Development-Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka» in Valuyki, Belgorod Region, Russia.

Биярсланова Асият Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры уголовного права и государственно-правовых дисциплин, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства»; главный специалист Центра развития

региональной системы образования и управления качеством, Дагестанский институт развития образования; г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия.

Biyarslanova Asiyat M., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Criminal Law and State Legal Disciplines, Dagestan State University of National Economy; Chief Specialist of the Center for the Development of Regional Education System and Quality Management, Dagestan Institute of Education Development; Makhachkala, Republic of Dagestan, Russia.

Букреева Юлия Владимировна, инструктор по физической культуре, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 8 «Золотая рыбка» г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Bukreeva Julia Vl., physical education instructor, Municipal preschool educational institution Center for Child Development - Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka» in Valuyki, Belgorod Region, Russia.

Горюнова Марина Александровна, профессор кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Россия.

Goryunova Marina Al., Professor at the Department of Natural Science, Mathematical Education and Information and Communication Technologies, State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Leningrad Regional Institute for Advanced Training of Educators», Russia.

Вдовиченкова Ольга Юрьевна, старший воспитатель ГБДОУ детского сада № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, Россия.

Vdovichenkova Olga Yu., Senior Educator of Kindergarten No. 2 of Combined Type, Primorsky District, Saint-Petersburg, Russia.

Власенкова Елена Викторовна, воспитатель высшей квалификационной категории, ГБДОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, Россия.

***Vlasenkova Elena V.*,** educator of the highest qualification category, State budgetary preschool educational institution kindergarten № 2 of the combined type of the Primorsky district, St. Petersburg, Russia.

Грасс Дмитрий Васильевич, аспирант кафедры «Педагогика и психология» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, Россия.

Grass Dmitry V., Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia.

Грасс Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогика школы РПГУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

Grass Tatiana P., Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Professor of the School Department Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Russia.

Грищенко Арина Михайловна, учитель-дефектолог, МДОБУ «Детский сад комбинированного вида № 6» г. Всеволожска, Ленинградская обл., Россия.

Grishchenko Arina M., special education teacher, MDOBU «Combined Kindergarten No. 6», Vsevolozhsk, Leningrad Region, Russia.

Елисеева Светлана Владимировна, аспирант кафедры «Педагогика и психология» Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия.

Eliseeva Svetlana Vl., Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Tolyatti, Russia.

Жуковицкая Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Zhukovitskaya Natalya N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of

Educational Systems Management at the Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint-Petersburg, Russia.

Завьялов Алексей Владимирович, учитель химии и биологии МАОУ Гимназия «Новоскул», Великий Новгород, Россия.

Zavyalov Aleksey Vl., chemistry and biology teacher, MAOU Gymnasium «Novoskul», Veliky Novgorod, Russia.

Зайпадинова Диана Гаджимурадовна, учитель-логопед, МОБУ «Муринская СОШ № 5», г. Мурино, Россия.

Zaipadinova Diana G., teacher-speech therapist, municipal educational institution «Murinskaya Secondary School No. 5», Murino, Russia.

Захарова Людмила Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Zakharova Lyudmila Ev., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Leningrad Regional Institute of Education Development», Saint-Petersburg, Russia.

Иваньшина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-научного, математического образования и ИКТ, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», г. Санкт-Петербург, Россия.

Ivanshina Elena Vl., Head of the Department of Natural Science, Mathematical Education, and ICT, LOIRO, PhD in Education, Associate Professor, Saint Petersburg, Russia.

Илюшин Леонид Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

Ilyushin Leonid S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

Истомина Евгения Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ, ГАОУ ДПО «ЛОИРО», г. Санкт-Петербург, Россия.

Istomina Evgeniya An., Associate Professor of the Department of Natural Science, Mathematical Education, and ICT, GAOU DPO LOIRO, PhD, St. Petersburg, Russia.

Казакова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Россия.

***Kazakova Elena Iv.*,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Saint Petersburg State University», Russia.

Каменский Алексей Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Kamensky Alexey M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Educational Systems Management of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Russia.

Квашнина Татьяна Владимировна, учитель начальных классов первой квалификационной категории, методист, МОБУ «СОШ «Кудровский ЦО № 2», Россия.

Kvashnina Tatyana Vl., primary school teacher of the first qualification category, methodologist, Municipal Budgetary Institution «Secondary School «Kudrovsky Central Educational Institution No. 2», Russia.

Князева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург, Россия.

Knyazeva Tatiana B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Educational Systems Management, Leningrad Regional Institute for Educational Development; St. Petersburg, Russia.

Козлова Ирина Ивановна, заместитель заведующего по воспитательной работе, МДОБУ «Детский сад комбинированного вида № 6» г. Всеволожска, Ленинградская обл, Россия.

Kozlova Irina Iv., Deputy Head of Educational Work, MDOBU «Combined Kindergarten No. 6», Vsevolozhsk, Leningrad Region, Russia.

Кольцов Сергей Александрович, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СОШ № 21 им. Э. П. Шаффе Василеостровского района г. Санкт-Петербурга, магистрант, факультет Санкт-Петербургская школа социальных наук, Департамент государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия.

Koltsov Sergey Al., Deputy Director for Educational Work, School No. 21 named after E.P. Shaffe, Vasileostrovsky District, St. Petersburg; Master's Student, St. Petersburg School of Social Sciences, Department of Public Administration, HSE University, St. Petersburg, Russia.

Корнева Татьяна Александровна, воспитатель высшей квалификационной категории, МБДОУ № 72 «Акварель» Старооскольского городского округа Белгородской обл., Россия.

Korneva Tatyana Al., preschool teacher of the highest qualification category, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution No. 72 «Aquarelle», Stary Oskol Urban District, Belgorod Region, Russia.

Кочан Анастасия Александровна, учитель-логопед, МОБУ «Муринская СОШ № 5», г. Мурино, Россия.

Kochan Anastasia Al., teacher-speech therapist, municipal educational institution «Murinskaya Secondary School No. 5», Murino, Russia.

Кучурин Владимир Владимирович, кандидат исторических наук, проректор по научно-методической деятельности ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Kuchurin Vladimir Vl., Vice-Rector for Research and Methodology at the Leningrad Regional Institute for Educational Development, Candidate of Historical Sciences, St. Petersburg, Russia.

Лапшина Екатерина Алексеевна, учитель биологии высшей квалификационной категории МОБУ «Школа № 8 г. Волхова» Ленинградской обл., Россия.

Lapshina Ekaterina Al., biology teacher of the highest qualification category, Municipal Educational Institution "School No. 8 in Volkhov," Leningrad Region, Russia.

Лебедев Олег Ермолаевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Lebedev Oleg Er., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russia.

Левкин Дмитрий Михайлович, аспирант ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия.

Levkin Dmitry M., postgraduate student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen», St. Petersburg, Russia.

Литвин Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, докторант 3 факультета (подготовки научных и научно-педагогических кадров) Академии управления МВД России, г. Москва, Россия.

Litvin Dmitry Vl., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student of the 3rd faculty (training of scientific and scientific-pedagogical personnel) of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia.

Литовченко Элина Валерьевна, воспитатель, МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 8 «Золотая рыбка» г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Litovchenko Elina V., kindergarten teacher, Municipal preschool educational institution «Center for Child Development – Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka» in Valuyki, Belgorod Region, Russia.

Меринская Ирина Станиславовна, магистрант 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена по направлению «Развитие личностного потенциала в образовании: цифровизация и персонализация», г. Санкт-Петербург, Россия.

Merinskaya Irina St., 1st year Master's student at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University in the field of «Personal Potential development in education: digitalization and personalization», St.Petersburg, Russia.

Милютина Марианна Андреевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ школа № 630 Приморского района г. Санкт-Петербурга, магистрант, факультет Санкт-Петербургская школа социальных наук, Департамент государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия.

***Milyutina Marianna And.*,** Deputy Director for Educational Work, School No. 630 of the Primorsky District, St. Petersburg; Master's Student, St. Petersburg School of Social Sciences, Department of Public Administration, HSE University, St. Petersburg, Russia.

***Морозова Юлия Владимировна*,** воспитатель высшей квалификационной категории, ГБДОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, Россия.

***Morozova Julia Vl.*,** educator of the highest qualification category, State budgetary preschool educational institution kindergarten №2of the combined type of the Primorsky district of St. Petersburg, Russia.

Мосиенко Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, ФГБОУ Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия.

Mosienko Lyudmila V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Modern Pedagogy, Continuous Education and Personal Tracks, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian State Social University», Moscow, Russia.

Мостова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального общего образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Mostova Olga N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary General Education, State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education «Leningrad Regional Institute for Education Development», St. Petersburg, Russia.

Надеина Татьяна Владимировна, учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Белгорода, Россия.

Nadeina Tatyana Vl., Primary School Teacher, Municipal Budgetary General Educational Institution “Secondary School No. 31”, Belgorod, Russia.

Наумчик Виктор Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Беларусь.

Naumchik Viktor N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General and Professional Pedagogy, Republican Institute of Professional Education, Minsk, Belarus.

Нерсесян Арина Артуровна, магистрант 2 курса РГПУ им. А.И. Герцена по направлению «Развитие личностного потенциала в образовании: цифровизация и персонализация», г. Санкт-Петербург, Россия.

Nersesyan Arina Ar., 2nd year Master's student at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University in the field of «Personal Potential development in education: digitalization and personalization», St. Petersburg, Russia.

Никаноров Рудольф Владимирович, аспирант Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет, заместитель директора ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия.

Nikanorov Rudolf Vl., postgraduate student at the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University, Deputy Director of the Information and Methodological Center of the Petrogradsky District of Saint Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Никиташко Марина Александровна**,** учитель-логопед первой квалификационной категории, ГБОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, Россия.

Nikitashko Marina Al.**,** speech therapist of the first qualification category, State budgetary preschool educational institution kindergarten №2of the combined type of the Primorsky district of St. Petersburg, Russia.

Паликова Татьяна Юрьевна, учитель информатики МОУ «СОШ №3» г. Всеволожска, Россия.

Palikova Tatyana Yu., teacher of computer science, Municipal School No. 3, Vsevolozhsk, Russia.

Паньшен У., почётный председатель Китайской Ассоциации В. А. Сухомлинского.

Panshen Wu., Honorary Chairman of the Chinese Association of V. A. Sukhomlinsky.

Петрова Анна Николаевна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог; МОУ «Приозерская начальная школа-детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск; Россия.

Petrova Anna N., primary school teacher, defectologist; Priozerskaya Primary School-Kindergarten, which implements adapted educational programs; Priozersk, Russia.

Петрова Ирина Владимировна, кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, Россия.

Petrova Irina Vl., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Leningrad Regional Institute for Education Development, St. Petersburg, Russia.

Петрова Марина Витальевна, директор МБОУ «Гимназия», г. Выборг, Россия.

Petrova Marina V., Director of the Municipal Budgetary Educational Institution «Gymnasium», Vyborg, Russia.

Плотникова Ольга Александровна, педагог-психолог, МДОУ Центр развития ребёнка – детский сад № 8 «Золотая рыбка», г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Plotnikova Olga Al., Educational Psychologist, Municipal Preschool Educational Institution Child Development Centre — Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka», Valuyki, Belgorod Region, Russia.

Подвинцева Елена Ивановна, преподаватель, ГБОУ ДПО «Коми-Пермяцкий институт повышения квалификации работников образования», г. Кудымкар, Россия.

Podvintseva Elena Iv., teacher, State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education «Komi-Permyak Institute of Advanced Training for Educators», Kudymkar, Russia.

Рогачева Ольга Юрьевна, учитель английского языка, МОБУ «Янинская СОШ № 1» гп Янино-1, Всеволожский район, Ленинградская обл., Россия.

Rogacheva Olga Yu., English Teacher, Yanino Secondary School No. 1, Yanino-1 Urban-Type Settlement, Vsevolozhsky District, Leningrad Region, Russia.

Рожкова Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, ст. научный сотрудник центра начального общего образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», Москва, Россия.

Rozhkova Marina V., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Center for Primary General Education, V.S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Moscow, Russia.

Рубченко Алёна Витальевна, учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Белгорода, Россия.

Rubchenko Alyona V., Primary School Teacher, Municipal Budgetary General Educational Institution «Secondary School No. 31», Belgorod, Russia.

Рыдзе Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра начального общего образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия.

Rydze Oksana An., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Center for Primary General Education, V.S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, Moscow, Russia.

Сазонова Екатерина Константиновна, кандидат технических наук, учитель физики, математики, руководитель школьного Центра олимпиадного движения школьников, МОБУ «Муринская СОШ № 5», г. Мурино, Ленинградская обл., Россия.

Sazonova Ekaterina K., Candidate of Technical Sciences, Teacher of Physics and Mathematics, Head of the School Center for Student Olympiad Development, Murino Secondary School No. 5, Murino, Leningrad Region, Russia.

Сафина Лилия Илгезаровна, учитель английского языка, МОБУ «Янинская СОШ № 1», гп Янино -1, Всеволожский район, Ленинградская обл., Россия.

Safina Liliya Ilg., English teacher MBOU «Yanino Secondary School No. 1», Yanino-1 village, Vsevolozhsky District, Leningrad region, Russia.

Сергеева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, директор центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия.

Sergeeva Tatyana N., Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, Nizhny Novgorod Institute of the Educational Development, Nizhny Novgorod, Russia.

Серикова Ольга Сергеевна, учитель начальных классов, Отличник общего образования Российской Федерации, заслуженный учитель Белгородской области, ОГБОУ «Шебекинская средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов», Белгородская обл., Шебекино, Россия.

Serikova Olga S., Primary School Teacher, Honored Teacher of the Russian Federation, Honored Teacher of the Belgorod Region, Shebekino Secondary School with Advanced Study of Certain Subjects, Belgorod Region, Shebekino, Russia.

Сонина Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия.

Sonina Nataliya N., Associate Professor of the Department of Humanitarian Education, Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, PhD in Education, Nizhny Novgorod, Russia.

***Стадникова Екатерина Николаевна*,** педагог-психолог, МДОУ Центр развития ребёнка – детский сад № 8 «Золотая рыбка», г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Stadnikova Ekaterina N., Educational Psychologist, Municipal Preschool Educational Institution Child Development Centre — Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka», Valuyki, Belgorod Region, Russia.

Стамати Емилия Петровна, учитель информатики МБОУ «СОШ № 13», г. Выборг, Россия.

Stamati Emilia P., teacher of computer science, Municipal School No. 13, Vyborg, Russia.

Тузова Вера Леонидовна, преподаватель-исследователь, Санкт-Петербургская региональная общественная организация инвалидов, ветеранов, блокадников «Бабушки и дедушки», Санкт-Петербург, Россия.

Tuzova Vera L., teacher-researcher, St. Petersburg Regional Public Organization of Disabled People, Veterans, and Siege Survivors «Grandmothers and Grandfathers», St. Petersburg, Russia.

Файзуллаева Елена Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института детства и артпедагогики Томского государственного педагогического университета, г. Томск, Россия.

Fayzullayeva Elena D., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education at the Institute of Childhood and Art Pedagogy of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia.

Фотогдинова Елена Владимировна, заведующая ГБДОУ детский сад № 2 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, Почётный работник общего образования Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия.

***Fotogdinova Elena Vl.*,** Head of Kindergarten No. 2 of Combined Type, Primorsky District, Saint-Petersburg, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russia

Хазбиева Лилия Ильгизовна, научный сотрудник, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», Казань, Россия.

Khazbieva Liliya Ilg., Researcher, State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan», Kazan, Russia.

Хлестова Ирина Владимировна, педагог-психолог, тифлопедагог, МОУ «Приозерская начальная школа-детский сад, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Приозерск, Россия.

Khlestova Irina Vl., educational psychologist, typhlopedagogue, Pre-school and Primary School "Priozerskaya" implementing adapted educational programs, Priozersk, Russia.

Чернова Ирина Григорьевна, заместитель директора, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Белгорода, Россия.

Chernova Irina Gr., Deputy Director, Municipal Budgetary General Educational Institution «Secondary School No. 31», Belgorod, Russia.

Шакурова Анна Васильевна, кандидат социологических наук, тьютор центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия.

Shakurova Anna V., Candidate of Sociological Sciences, Tutor of the Center for Continuous Professional Development of the Teaching Staff, Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod, Russia.

***Шаталов Максим Анатольевич*,** доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической деятельности, профессор кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Санкт-Петербург, Россия.

Shatalov Maxim An., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, vice-rector for educational and methodological activities, professor of the department of natural science, mathematics education and

ICT of State Autonomous Educational Institution of Further Professional Education «LOIRO», St. Petersburg, Russia.

Щербинина Екатерина Андреевна, воспитатель, МДОУ Центр развития ребенка- детский сад № 8 «Золотая рыбка» г. Валуйки Белгородской обл., Россия.

Shcherbinina Ekaterina An., Teacher, Municipal Preschool Educational Institution Center for Child Development- Kindergarten No. 8 «Zolotaya Rybka» in Valuyki, Belgorod Region, Russia.