ШКОЛА будущего

№ 2 ■ 2026

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
Пурышева Наталия Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

ЗАМ.ГЛ. РЕДАКТОРА ПО ВОПРОСАМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Исаев Дмитрий Аркадьевич,
доктор педагогических наук, профессор

ШЕФ-РЕДАКТОР
Кравченко Александр Викторович,
кандидат педагогических наук

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Монова Наталья Олеговна

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией Минобрнауки Российской Федерации в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Учредитель журнала: Федеративный комитет развития педагогических технологий и образовательной инженерии «Школа Будущего»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-23949 от 06 апреля 2006 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Германов Геннадий Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор

Ельцов Анатолий Викторович,
доктор педагогических наук, профессор

Исаев Дмитрий Аркадьевич,
доктор педагогических наук, профессор

Князев Виктор Николаевич,
доктор философских наук, профессор

Кравченко Александр Викторович,
кандидат педагогических наук

Махов Александр Сергеевич,
доктор педагогических наук, доцент

Назарова Татьяна Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Потапова Марина Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор

Пурышева Наталия Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

Сериков Владислав Владиславович,
член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Степанова Ольга Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор

Субочева Марина Львовна,
доктор педагогических наук, доцент

Тряпицына Алла Прокофьевна,
действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор

Червова Альбина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор

Шаронова Наталия Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор

Щукина Александра Леонидовна,
кандидат физико-математических наук

Янченко Владислав Дмитриевич,
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

НАУКА — ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аликулова С. М.
Система планирования и проведения экспериментальных мероприятий по развитию творческих способностей, учащихся на основе образовательных программных технологий 6

Зоиров С. Х.
Моделирование вольт-амперной характеристики полупроводниковых переходов в среде labview 18

А Я ДЕЛАЮ ТАК

Безбородова М. А., Солнцева Т. А., Удрас А. Э.
Анализ опыта организации и проведения учебной практики (научно-исследовательской работы) на факультете начального образования Института детства МПГУ 32

Скороходов Я. В., Рябова М. Э.
Мультимодальный подход в обучении иностранным языкам 44

Жалилова Х. Т.
Современные методы и средства развития навыков иностранного языка у учащихся при профессионально-ориентированном обучении английскому языку в организациях профессионального образования 62

Амирлан Е. С.
Генеалогическая традиция в каракалпакской этнопедагогике (понятия «семь предков» и способы ее преподавания) 76

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Буковский С. Л.
Креативный способ формирования лексической компетенции обучающихся на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе 92

Абаева Д. А., Пурышева Н. С.
Теоретические основы методики организации экспериментальной деятельности учащихся госпитальной школы 104

CONTENS

SCIENCE — EDUCATIONAL PRACTICE

Alikulova S. M.
A system for planning and conducting experimental activities to develop students' creative competence based on software educational technologies 6

Zoirov S. X.
Modeling the current-voltage characteristics of semiconductor junctions in the labview environment 18

AND I DO THIS

Bezborodova M.A., Solntseva T.A., Udras A.E.
Analysis of the experience of organizing and conducting students' training (Research work) at the Faculty of Primary Education of the Institute of Childhood in Moscow State Pedagogical University 32

Skorokhodov Ya.V., Ryabova M. E.
Multimodal Approach to Foreign Language Learning 44

Jalilova H. T.
Modern methods and tools for developing foreign language skills in students through professionally-oriented English language teaching in vocational education institutions 62

Amirlan E. S.
Genealogical tradition in karakalpak ethnopedagogy (concepts of «seven ancestors» and methods of its teaching) 76

MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bukovsky S. L.
A creative way of developing lexical competence of students in foreign language classes at a law institute 92

Abaeva D.A., Purysheva N. S.
Theoretical Foundations of the Methodology for Organizing Experimental Activities of Hospital School Students 104

Шокирова М. Б.
Педагогические условия реализации принципов устойчивого развития в экологическом образовании будущих учителей начальных классов 118

Элибаева Л. С.
Эффективность применения инновационных педагогических технологий для повышения активности учащихся в начальном образовании 128

Яковлева С. И., Артемьева Ю. Ю., Никитина Н. А.
Дизайн-образование в эпоху генеративных инструментов: теоретико методологические основания баланса креативности и контроля 136

Ельцов А. В., Ельцова Л. Ф.
О средствах наглядности при изучении биоэлектрических потенциалов в курсе физики медицинского университета 148

Зелевская Н. А., Ризина Т. В.
Формирование цифровых компетенций у студентов педагогических направлений подготовки в процессе изучения иностранного языка в вузе 162

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

Исакова М. И.
Интеграция международных программ оценивания в систему профессиональной подготовки учителей физики 178

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Генрих А. А., Кайщян Д. В., Бревнова С. В.
Формирование нравственных представлений подростков средствами художественной литературы 196

Ганем И. В.
Патриотическое воспитание младших школьников в России и Турции 206

Бахтеров Т. В.
Модель духовно-нравственного развития личности в условиях православной школы 222

Кравченко А. В., Колганова А. Н., Киселев Д. А.
Формы и технологии оборонно-массовой работы с детьми и молодежью в России 238

Shokirova M. B.
Pedagogical conditions for the implementation of sustainable development principles in environmental education of future primary school teachers 118

Elibayeva L. S.
Effectiveness of innovative pedagogical technologies in enhancing student activity in primary education 128

Yakovleva S. I., Artemyeva Y. Y., Nikitina N. A.
Design education in the era of generative tools: theoretical and methodological foundations for balancing creativity and control 136

Yeltsov A. V., Yeltsova L. F.
On visual aids in the study of bioelectrical potentials in the medical university physics course 148

Zelevskaya N.A., Rizina T.V.
Formation of digital competencies among students of pedagogical departments in the process of foreign language learning at university 162

FOREIGN SCHOOLS

Isakova M. I.
Integration of international assessment programs into the system of professional training of physics teachers 178

PROBLEMS OF EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Genrikh A. A, Kaishyan D. V, Brevnova S. V.
Formation of Moral Ideas in Adolescents through Literature 196

Ganem I. V.
Patriotic education of younger schoolchildren in Russia and Turkey 206

Bakhterov T. V.
The Model of Spiritual and Moral Development of the Individual in the Conditions of the Orthodox School 222

Kravchenko A.V., Kolganova A.N., Kiselyov D.A.
Forms and technologies of mass defense work with children and youth in Russia 238

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_6_17 УДК: 378.14:004.9

СИСТЕМА ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ, УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аликулова Саодат Мухитдиновна,
ассистент,
Каршинский государственный технический университет,
город Карши, Кашкадарьинская область, Республика Узбекистан
saodataliqulova@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье освещаются теоретические и практические аспекты развития креативной компетентности студентов на основе программных средств обучения. Обоснованы этапы планирования, организации и проведения опытно-экспериментальной работы. Результаты исследования подтверждают эффективность использования цифровых образовательных технологий в развитии креативного мышления.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *креативная компетентность, программные средства обучения, цифровая образовательная среда, экспериментальная работа, инновационная педагогика.*

A SYSTEM FOR PLANNING AND CONDUCTING EXPERIMENTAL ACTIVITIES TO DEVELOP STUDENTS' CREATIVE COMPETENCE BASED ON SOFTWARE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Alikulova S. M.,
Assistant Professor,
Karshi State Technical University,
Karshi city, Kashkadarya region, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT
The article discusses theoretical and practical aspects of developing students' creative competence based on software educational tools. The stages of planning, organizing, and conducting experimental work are systematically substantiated. The research results demonstrate positive dynamics in creative competence indicators and confirm the effectiveness of digital learning tools.

KEYWORDS: *creative competence, software-based learning tools, digital learning environment, experimental research, innovative pedagogy.*

В условиях современного информационного общества одной из приоритетных задач высших учебных заведений является подготовка конкурентоспособных, самостоятельно мыслящих и творческих специалистов. Творческая компетентность представляет собой способность человека создавать инновации, решать проблемы нестандартными способами и принимать новаторские решения.

В эпоху стремительного развития цифровых технологий программные образовательные инструменты (системы управления обучением, симуляторы, виртуальные лаборатории, интерактивные платформы) становятся важным фактором развития творческого мышления. Поэтому актуальной задачей является планирование и организация экспериментальной работы на научной основе, направленной на развитие творческой компетентности студентов [1].

Проблема креативности глубоко изучалась многими учеными с психологической и педагогической точек зрения и рассматривается как

важный фактор, определяющий интеллектуальный и творческий потенциал человека. В частности, Дж.П. Гилфорд интерпретировал креативность как важный показатель человеческого мышления и научно обосновал ее основу как дивергентное мышление [2]. Дивергентное мышление — это способность разрабатывать несколько альтернативных решений проблемы, мыслить в разных направлениях и выдвигать необычные идеи. Гилфорд определяет этот тип мышления как основной механизм креативности и подчеркивает, что его развитие является одной из важных задач образовательного процесса. Э. П. Торранс разработал методологию, позволяющую эмпирически измерять и оценивать творческое мышление [3]. Его тесты определяют скорость, гибкость, оригинальность и детализацию мышления человека. Методология Торранса до сих пор широко используется в педагогических исследованиях и является эффективным инструментом диагностики творческой компетентности учащихся. Это позволяет развивать креативность не только теоретически, но и практически.

Вопросы внедрения педагогических технологий в образовательный процесс были тщательно изучены В. П. Беспалко, который обосновал возможности проектирования образования на основе конкретных целей, организации образовательного процесса как интегрированной технологической системы и гарантирования результата [4]. Согласно его подходу, каждый образовательный процесс должен быть заранее спланированной, поэтапной и контролируемой системой. Это, наряду с повышением эффективности образования, также служит систематическому развитию творческой активности учащихся. М. В. Кларин интерпретирует педагогическую технологию как процесс, направленный на проектирование образования на научной основе, его систематическую организацию и достижение предопределенного результата [5]. Он подчеркивает необходимость модернизации образовательного процесса посредством инновационных образовательных моделей, обновления методов обучения и формирования учащихся как активных субъектов обучения. Взгляды Кларина служат важным методологическим направлением в укреплении теоретических основ современных педагогических технологий и их внедрении в практику.

Роль цифровых технологий в современной системе образования постоянно возрастает. В частности, для организации, управления и кон-

троля образовательного процесса широко используются платформы управления обучением (LMS), такие как Moodle и Google Classroom. С помощью этих платформ можно создавать интерактивные задания, организовывать дистанционное обучение, отслеживать активность студентов и формировать индивидуальные траектории обучения. Кроме того, виртуальные лаборатории, симуляции и инструменты онлайн-сотрудничества развивают у студентов навыки самостоятельной работы и активизируют их творческое мышление. Ещё одним важным аспектом цифровой образовательной среды является повышение активности студентов в процессе обучения и превращение их из пассивных слушателей в активных участников. Проблемные ситуации, проектная работа и совместные задания, организованные с помощью интерактивных платформ, побуждают студентов к самостоятельному исследованию, анализу и созданию новых идей. Это создает благоприятные педагогические условия для формирования творческой компетенции.

Однако анализ существующих научных исследований показывает, что организация комплексной, систематической и методологически обоснованной экспериментальной работы по развитию творческих способностей, учащихся на основе образовательных программных средств недостаточно развита. Хотя отдельные инструменты или методы изучались во многих исследованиях, вопросы их применения на основе единой интегративной модели, определения педагогических условий и экспериментального подтверждения их эффективности по-прежнему остаются актуальными. Поэтому систематическое внедрение современных цифровых образовательных инструментов, направленных на развитие творческих способностей, углубленное изучение их дидактических возможностей и разработка методологии, основанной на экспериментальном тестировании, являются одной из важных задач современной педагогической науки.

Вопрос развития творческой компетентности в цифровой среде обучения объясняется Г. Сименсом в его теории коннективизма. По его мнению, знания формируются через сеть, а процесс обучения осуществляется посредством установления активных связей в цифровой среде [6]. Это формирует теоретическую основу процесса обучения, организованного с помощью платформ LMS (Moodle, Google Classroom).

Т. Андерсон подчеркивает, что в теории онлайн-обучения важную роль в развитии творческого мышления играет взаимодействие между студентами, преподавателями и контентом [7]. В частности, форумы, дискуссии и совместные проекты побуждают студентов к активному мышлению. По мнению Д. Лорийяра, образовательный процесс должен быть организован на основе проектирования, в котором с помощью цифровых инструментов создается интерактивная, рефлексивная и итеративная среда обучения [8]. Это позволяет постепенно развивать творческую компетентность.

Также важными методологическими основами являются конструктивистский и социально-конструктивистский подходы Дж. Дьюи и Л. С. Выготского. В то время как Дьюи рассматривал обучение как активный процесс, основанный на опыте [9], Выготский подчеркивал, что знание создается посредством социального взаимодействия [10]. Эти подходы нашли отражение в проектном обучении, проблемно-ориентированном обучении и групповой работе.

Н. А. Муслимов в своих работах подчеркивал, что использование педагогического наблюдения, диагностических тестов (на основе элементов теста креативности Торранса), анкет и интервью, сравнительного анализа деятельности экспериментальной и контрольной групп, а также методов математического и статистического анализа в процессе исследования может повысить качество образования [11].

Экспериментальная работа проводится в 3 этапа:

Диагностический этап — определение исходного уровня творческой компетентности учащихся;

Формирующий этап — внедрение специальной методики, основанной на программных средствах обучения;

Контрольный этап — проводится поэтапно, например, путем анализа итоговых результатов и оценки эффективности.

Планирование экспериментальной работы — это план, разработанный для организации педагогических исследований на научной основе, систематического проведения экспериментов и достижения конкретных результатов. Планирование экспериментальной работы:

- определение целей и задач исследования;
- формирование экспериментальной и контрольной групп;
- определение критериев и показателей;

- разработка диагностических инструментов оценки;
- разработка учебных заданий на основе программных средств.

В процессе планирования творческая компетентность оценивалась на основе таких критериев, как обилие идей, гибкость, четкий подход и способность самостоятельно решать проблемы.

Организация экспериментальной работы. В ходе экспериментального процесса для студентов использовались следующие программные средства:

- интерактивные задания;
- виртуальные лаборатории;
- моделирование проблемных ситуаций;
- онлайн-проектная работа.

В ходе урока учащиеся выполняли творческие задания, используя методы работы в малых группах, проектного обучения и проблемно-ориентированного обучения. Контрольная группа использовала традиционные методы обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ

Итоговые диагностические результаты наглядно продемонстрировали эффективность экспериментальной работы. По полученным данным, в экспериментальной группе наблюдался положительный динамический рост по всем ключевым показателям творческой компетентности учащихся. В частности, доля учащихся с высоким уровнем подготовки увеличилась с 18% до 42%, что означает значительное развитие их способности к самостоятельному мышлению, поиску нестандартных решений и демонстрации инновационного подхода. Это подтверждает высокую эффективность интерактивных заданий, проектного обучения и цифровых инструментов, используемых на формирующем этапе.

Незначительное повышение среднего уровня с 46% до 48% свидетельствует о том, что учащиеся этой категории также находятся в процессе постепенного перехода на более высокий уровень. То есть они вовлечены в творческую деятельность и начали осваивать новые навыки, но еще не достигли полностью продвинутого уровня. Это указывает на необходимость последовательности и непрерывности в педагогическом процессе.

Одним из наиболее важных результатов является резкое снижение процента отстающих студентов с 36% до 10%. Этот показатель свидетельствует о том, что в ходе эксперимента даже студенты, которые медленно усваивали материал или мыслили пассивно, активно вовлекались в учебный процесс, и их творческий потенциал раскрывался. В частности, важную роль в активизации таких студентов сыграли проблемные ситуации, групповая работа и интерактивные занятия в виртуальной среде.

В контрольной группе, в связи с использованием традиционных методов обучения, существенных изменений показателей творческой компетентности не наблюдалось. Это свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных подходов в развитии творческого мышления учащихся. Результаты статистического анализа (проценты, сравнительный анализ и плотность вероятности) показали, что изменения, наблюдаемые в экспериментальной группе, не случайны, а являются результатом используемой методики. Это подтверждает, что образовательный процесс, организованный на основе программных средств обучения, научно обоснован и практически эффективен в развитии творческой компетентности учащихся.

Результаты также показали, что цифровая образовательная среда:

- побуждает студентов к активному мышлению;
- развивает навыки самостоятельного принятия решений;
- создает условия для развития инновационных идей.

В целом, полученные результаты продемонстрировали высокую эффективность экспериментальной работы и научно обосновали тот факт, что использование программных средств обучения является важным педагогическим условием развития творческой компетентности.

Научная новизна статьи значительна не только с теоретической, но и с практической и педагогической точек зрения. Каждое представленное ниже нововведение расширено по содержанию, и его научно-методологическое значение обосновано.

1. Интегративная модель развития творческой компетентности учащихся на основе программных средств обучения была разработана путем объединения трех важных подходов современной педагогики — компетентностного, личностно-ориентированного и цифрового педагогического подходов [12]. В этой модели в центре внимания находится ученик, а образовательный процесс организуется с учетом его

индивидуальных особенностей, интересов и потребностей. Главное преимущество модели заключается в том, что, в отличие от традиционного образования, она не ограничивается предоставлением знаний, а представляет собой комплексную систему, направленную на формирование творческого мышления.

В данном случае цифровые инструменты обучения (платформы LMS, виртуальные среды, интерактивные ресурсы) интегрированы как неотъемлемая часть учебного процесса, и с их помощью поощряется самостоятельная деятельность, исследовательский и творческий подход студентов. Также была уточнена и улучшена структурная структура творческой компетенции на основе следующих компонентов [13]:

- **мотивационно-аксиологический компонент** — формирование у ученика интереса к творческой деятельности, внутренней мотивации и системы ценностей;
- **познавательно-коммуникативный компонент** — приобретение знаний, анализ и создание новых идей посредством эффективной коммуникации;
- **компонент оперативной деятельности** — применение творческого подхода к практической работе и развитие навыков решения проблем;
- **рефлексивно-оценочный компонент** — формирование способности анализировать, оценивать и совершенствовать собственную деятельность.

Эти компоненты считаются неразрывно связанными, и для каждого из них разработаны специальные критерии и показатели, что позволяет систематически оценивать и развивать творческую компетентность.

2. Пошаговая педагогическая технология формирования творческих компетенций на основе программных образовательных инструментов. Предложена эффективная модель организации учебного процесса на основе платформ LMS, таких как Moodle и Google Classroom. Эта технология включает следующие этапы: мотивация, приобретение знаний, практическое применение и рефлексия. На каждом этапе используются интерактивные задания, проблемные ситуации, проектная работа и виртуальные лаборатории, обеспечивающие активное участие студентов. В результате учебный процесс трансформируется из пассивного усвоения знаний в активную, творческую деятельность. Результа-

ты экспериментального тестирования подтвердили высокую эффективность этой технологии на практике.

3. Предложена система диагностических критериев и показателей, предназначенная для определения уровней творческой компетентности — специальная система критериев оценки творческой компетентности. Согласно ей, креативность оценивается на трех уровнях: низком, среднем и высоком. Для каждого уровня разработаны специальные показатели. Механизм оценки адаптирован на основе элементов методологии Эллиса Пола Торранса [14]. В частности, в качестве основы взяты такие показатели, как обилие идей, гибкость, оригинальность и богатство деталей. Такой подход позволяет проводить объективную, систематическую и надежную оценку творческой компетентности.

4. Эмпирическое обоснование эффективности программных образовательных инструментов на основе результатов экспериментального тестирования — в результате проведенного экспериментального тестирования статистически доказано, что использование программных образовательных инструментов значительно повышает показатели творческого мышления учащихся. Сравнительный анализ показал, что уровень творческой компетентности в экспериментальной группе значительно повысился, в то время как в контрольной группе изменений практически не наблюдалось. Это подтверждает эффективность используемой методики. Результаты статистического анализа (уровень достоверности, значимость различий) показали, что полученные результаты не случайны.

5. Педагогические условия развития творческой компетентности учащихся — для эффективного развития творческой компетентности были определены следующие важные педагогические условия:

- **создание интерактивной цифровой среды** — организация открытых и гибких учебных платформ, вовлекающих студентов в активный процесс обучения;
- **систематическое использование проблемно** — ориентированных заданий — поощрение студентов к самостоятельному мышлению и поиску нестандартных решений;
- **интеграция проектного обучения** — развитие креативности путем сочетания теоретических знаний с практической деятельностью;

- **внедрение механизмов рефлексивного анализа** — создание условий для оценки и улучшения студентами собственной работы.

При гармоничном использовании этих условий повышается эффективность образовательного процесса и обеспечивается устойчивое развитие творческой компетентности студентов. В целом, научные инновации в исследованиях служат для систематизации современных подходов, направленных на развитие творческой компетентности, и разработки конкретных механизмов их практического применения. Это создает прочную научно-методическую основу для подготовки новаторски и творчески мыслящих специалистов в системе высшего образования.

В заключение можно сказать, что результаты исследования показали, что программные образовательные инструменты являются эффективным педагогическим фактором развития творческой компетентности учащихся. Цифровые платформы, интерактивные модули и виртуальные среды повышают познавательную активность учащихся, создают условия для самостоятельных исследований и направляют их на поиск нестандартных решений проблемных ситуаций. Такой подход позволяет трансформировать образовательный процесс из пассивного обучения в активную, творческую деятельность. Было установлено, что планирование экспериментальной и тестовой работы на научной основе, с четкими целями, критериями и показателями, является важным фактором достижения высокой эффективности. Последовательная организация диагностического, формирующего и контрольного этапов позволила выявить и оценить динамику развития творческой компетентности. Результаты статистического анализа подтвердили, что показатели творческого мышления в экспериментальных группах значительно повысились. Также систематическое использование интерактивных и проблемно-ориентированных заданий развивает дивергентное мышление, гибкость и оригинальность учащихся. В частности, проектное обучение, кейс-стадии, онлайн-дискуссии и виртуальные лаборатории доказали свою эффективность в раскрытии творческого потенциала. Такие задания развивают у учащихся не только знания, но и практические навыки и компетенции.

В целом, результаты исследования служат научно-методической основой для совершенствования методики развития творческой компе-

тентности в системе высшего образования, эффективной интеграции современных программных средств в образовательный процесс и широкого внедрения инновационных педагогических технологий. Такой подход способствует подготовке конкурентоспособных, творчески мыслящих специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Alikulova S. M.* The Content and Relevance of Developing Students' Creative Competence Through Software Learning Tools. American Journal of Social and Humanitarian Research 2026, Vol. 7 Issue 2.
2. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. — New York: McGraw-Hill, 1967.
3. *Torrance E. P.* Torrance Tests of Creative Thinking. — Lexington, MA, 1974.
4. *Беспалко В. П.* Педагогические технологии. — М.: Педагогика, 1989.
5. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения. — М.: Наука, 1995.
6. *Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* — 2005.
7. *Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning.* — 2008.
8. *Laurillard D. Teaching as a Design Science.* — 2012.
9. *Dewey J. Experience and Education.* — 1938.
10. *Vygotsky L. S. Mind in Society.* — 1978.
11. *Muslimov N. A.* Pedagogik kompetentlik va kreativlik asoslari. — T.: Fan, 2016.
12. *Ishmuhamedov R.* Innovatsion ta'lim texnologiyalari. — T.: 2018.
13. O'zbekiston Respublikasi "Ta'lim to'g'risida"gi Qonuni. — Toshkent, 2020.
14. *Torrance E. P.* (1998). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual, Figural (Streamlined) Forms A and B.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Alikulova S. M.* The Content and Relevance of Developing Students' Creative Competence Through Software Learning Tools. American Journal of Social and Humanitarian Research 2026, Vol. 7, Issue 2.
2. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
3. *Torrance E. P.* Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, MA, 1974.
4. *Bespalko V. P.* Pedagogical Technologies. Moscow: Pedagogika, 1989.
5. *Klarin M. V.* Innovative Learning Models. Moscow: Nauka, 1995.
6. *Siemens G.* Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2005.
7. *Anderson T.* The Theory and Practice of Online Learning. — 2008.

8. *Laurillard D.* Teaching as a Design Science. — 2012.
9. *Dewey J.* Experience and Education. — 1938.
10. *Vygotsky L. S.* Mind in Society. — 1978.
11. *Muslimov N. A.* Pedagogik kompetentlik va kreativlik asoslari. — T.: Fan, 2016.
12. *Ishmuhamedov R.* Innovatsion ta'lim texnologiyalari. — T.: 2018.
13. O'zbekiston Respublikasi "Ta'lim to'g'risida"gi Qonuni. — Toshkent, 2020.
14. *Torrance E. P.* (1998). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual, Figural (Streamlined) Forms A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_18_31
УДК 004.94:53:378.147
ББК 74.262.22 + 32.973.26-018.2
Специальность ВАК: 5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания (физика)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЛЬТ-АМПЕРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛУПРОВОДНИКОВЫХ ПЕРЕХОДОВ В СРЕДЕ LABVIEWW

Зоиров Санжаридин Холмуминович.
ассистент кафедры физики,
Самаркандский. государственный педагогический институт.
s.zoirov88.fizik@gmail.com.
ORCID https://orcid.org/0009-0009-6271-7609.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена методика верифицированного цифрового моделирования вольт-амперной характеристики p–n перехода в программной среде LabVIEW. Математическая модель основана на экспоненциальном уравнении Шокли, которое описывает нелинейную зависимость тока диода от приложенного напряжения. В работе выполнена параметрическая идентификац. Максимальная относительная погрешность в рабочем диапазоне напряжений составила 2,78%, что подтверждает адекватность разработанной цифровой модели.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *LabVIEW, виртуальная лаборатория, моделирование физических процессов, полупроводниковый диод, вольтамперная характеристика, анализ электрических сигналов.*

MODELING THE CURRENT-VOLTAGE CHARACTERISTICS OF SEMICONDUCTOR JUNCTIONS IN THE LABVIEW ENVIRONMENT

Zoirov Sanjaridin Xolmuminovich.
Assistant of the Department of Physics of the.
Samarkand State Pedagogical Institute.

ABSTRACT
The paper presents a verified methodology for digital modeling of the current–voltage characteristic of a p–n junction in the LabVIEW environment. The mathematical framework is based on the Shockley equation with parameter identification of the ideality factor and saturation current. Quantitative validation was performed using relative and absolute error analysis, the coefficient of determination ($R^2 = 0.99864$), and Pearson's χ^2 statistical test. The results confirm the adequacy of the nonlinear model implementation and demonstrate the pedagogical effectiveness of integrating virtual laboratories into physics teacher education.

KEYWORDS: *LabVIEW, virtual laboratory, modeling of physical processes, semiconductor diode, volt–ampere characteristic, electrical signal analysis.*

ВВЕДЕНИЕ

Гипотеза исследования состоит в предположении, что внедрение верифицируемой цифровой модели на основе уравнения Шокли с количественной оценкой погрешности и статистической обработкой результатов повышает эффективность формирования исследовательских компетенций студентов. В современной системе подготовки будущих учителей физики наблюдается противоречие между активным внедрением цифровых технологий и недостаточной методической разработанностью алгоритмизированного моделирования нелинейных физических процессов. Компьютерное моделирование физических процессов и экспериментов является перспективным направлением интеграции информационных и компьютерных технологий в преподавание физики. Использование компьютерных моделей способствует совершенствованию традиционных и инновационных методов обучения,

упрощает организацию учебного процесса и повышает наглядность изучаемых физических явлений. Такие модели позволяют преподавателям демонстрировать лабораторные эксперименты на экране и многократно воспроизводить их в учебных целях [7–16].

Экспоненциальная зависимость тока диода выводится в рамках диффузионно-дрейфовой модели переноса носителей заряда через p–n переход. Уравнение Шокли получено на основе решения уравнений непрерывности при соответствующих граничных условиях в квазинейтральных областях полупроводника. Коэффициент идеальности отражает доминирующий механизм переноса носителей заряда: при диффузионном режиме $n \approx 1$, при рекомбинационном — $n \approx 2$. Подробное теоретическое обоснование экспоненциальной модели p–n перехода представлено в фундаментальных трудах по физике полупроводников [32–33].

Виртуальные лабораторные среды, в частности программная среда LabVIEW, представляют собой эффективную альтернативу традиционным лабораторным работам, обеспечивая возможность моделирования физических процессов, наблюдения экспериментальных результатов и анализа данных без аппаратных ограничений. В настоящей статье рассматривается виртуальная симуляция вольтамперной характеристики полупроводникового диода с использованием LabVIEW. [1–6]

К основным преимуществам виртуальных лабораторных занятий относятся:

- экономия учебного времени;
- повышение уровня усвоения учебного материала обучающимися;
- возможность реализации индивидуального подхода к обучению;
- повышение степени автоматизации педагогических методов. [17–20]

Инициализация виртуального прибора в среде LabVIEW рассматривается как этап структурирования алгоритмической модели, включающий разделение интерфейсного и вычислительного уровней представления данных. Функциональные элементы среды LabVIEW используются для поэтапной алгоритмизации математической зависимости, что позволяет реализовать модель в форме графической потоковой архитектуры.

Основные цели и задачи исследования

Основная цель исследования — использование виртуальных лабораторий для моделирования физических процессов в программной среде LabVIEW и их изучения в учебном процессе. Цель исследования — разработка и вне-

дрение новых методов моделирования физических процессов с использованием виртуальных лабораторий, которые повысят эффективность учебного процесса, улучшат понимание сложных физических явлений и сделают обучение более интерактивным и удобным для студентов.

Методология исследования

Методологический подход основан на моделировании физических процессов с использованием программной среды LabVIEW. Данная методология направлена на создание виртуальных лабораторий, позволяющих моделировать и изучать различные физические явления без необходимости использования физического оборудования. Преимуществами такого подхода являются его доступность, экономия времени и средств, а также улучшение обучения студентов благодаря интерактивным возможностям программы. Использование LabVIEW позволяет создавать визуальные модели физических процессов, которые студенты могут изучать в режиме реального времени, тем самым способствуя более глубокому пониманию теоретического материала.

Научные инновации

Научная инновация данного исследования заключается в разработке новых методов моделирования физических процессов с использованием виртуальных лабораторий на платформе LabVIEW. В ходе исследования были предложены новые подходы к моделированию физических систем, включая управление параметрами и анализ динамических процессов, что позволило сделать LabVIEW более гибким и масштабируемым для научных исследований и образования.

Проблемы и решения

Одной из главных проблем, выявленных в ходе исследования, стала недостаточная методически обоснованное внедрение цифровых экспериментальных модулей в традиционные методы обучения. Для решения этой проблемы были разработаны учебные материалы и программы для преподавателей, позволяющие эффективно интегрировать виртуальные лаборатории в учебный процесс. Также были предложены решения для улучшения пользовательского интерфейса и доступности программных средств для студентов.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Современные исследования в области цифрового моделирования (de Jong, 2013; Rutten et al., 2012) доказывают, что использование компьютерных симуляций существенно повышает уровень концептуального понимания. Работы Zacharia (2008) и Wieman & Perkins (2005) подтверждают статистически значимое влияние интерактивных моделей на развитие устойчивых навыков. Методология моделирования физических процессов с использованием графической среды программирования LabVIEW подробно рассмотрена в трудах ряда исследователей. Благодаря парадигме программирования, основанной на потоках данных, и применению виртуальных приборов, LabVIEW является эффективным инструментом для симуляции физических явлений, сбора экспери. Использование LabVIEW в качестве платформы для измерительных систем и экспериментальных исследований позволяет интегрировать реальные измерительные данные с вычислительными моделями, что создает условия для моделирования физических процессов, максимально приближенных к реальному эксперименту. Исследования показывают, что моделирование на основе Lab. Интеграция виртуальных лабораторных моделей в преподавание физики и электротехники способствует повышению эффективности традиционных методов обучения за счет внедрения современных педагогических технологий. Анализ существующих учебников, учебных пособий и научных исследований подтверждает, что использование информационных технологий является одним из ключевых факторов модернизации технического образования.

Методологические основы моделирования физических процессов [7–16].

Методологический подход к моделированию физических процессов в среде LabVIEW основывается на поэтапном переходе от физической постановки задачи к ее математическому и алгоритмическому описанию. На первом этапе определяется физическая сущность моделируемого процесса, устанавливаются основные параметры и граничные условия. Далее формируется математич.

АНАЛИЗ И РЕЗУЛЬТАТЫ

При создании нового объекта на передней панели палитру элементов управления (Controls Palette). Доступ к данной палитре осуществляется с помощью команды Windows → Show → Controls Palette. При наведении курсора на элемент палитры отображается его наименование. Выбранный объект

может быть размещен в произвольной области передней панели путем щелчка м. Для изменения цвета индикатора или элемента управления на передней панели используется инструмент Brush из палитры Tools, который применяется к выбранному объекту с последующим заданием требуемого цвета. В повседневной деятельности человек воспринимает и передает различные виды информации, включая текстовые сообщения, таблицы, графики, изображения и видеоданные. Для передачи информации в пространстве от одной точки к другой необходимо связать ее с определенным физическим процессом, то есть преобразовать в сигнал. Высокочастотные колебания при этом (*рис. 1*).

Функциональные элементы среды LabVIEW используются для поэтапной алгоритмизации математической зависимости, что позволяет реализовать модель в форме графической потоковой архитектуры. Теоретическое обоснование расчёта тока диода и анализа погрешности В процессе цифрового моделирования вольт-амперной характеристики полупроводникового диода ток определяется на основе экспоненциальной зависимости, описываемой уравнением Шокли:

Функциональные элементы среды LabVIEW используются для поэтапной алгоритмизации математической зависимости, что позволяет реализовать модель в форме графической потоковой архитектуры. Далее курсор

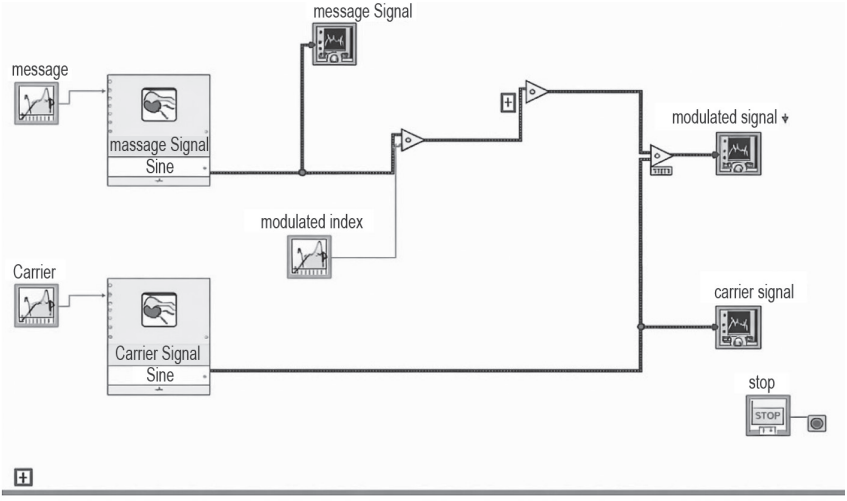


Рис. 1. *Структура блок-диаграммы модели в среде LabVIEW.*

мыши наводится на выходной сигнал FFT (RMS) функции Correlation, после чего с помощью правой кнопки мыши в меню Create выбирается пункт Graph Indicator для визуализации спектральных характеристик сигнала. После перехода на блок-диаграмму на первом графическом индикаторе отображается форма исходного волнового сигнала. На втором графическом индикаторе, подключенном к выходу FFT (среднеквадратичное значение) блока корреляции, отображается форма модулированного волнового сигнала, полученного в результате обработки (*рис. 2*).

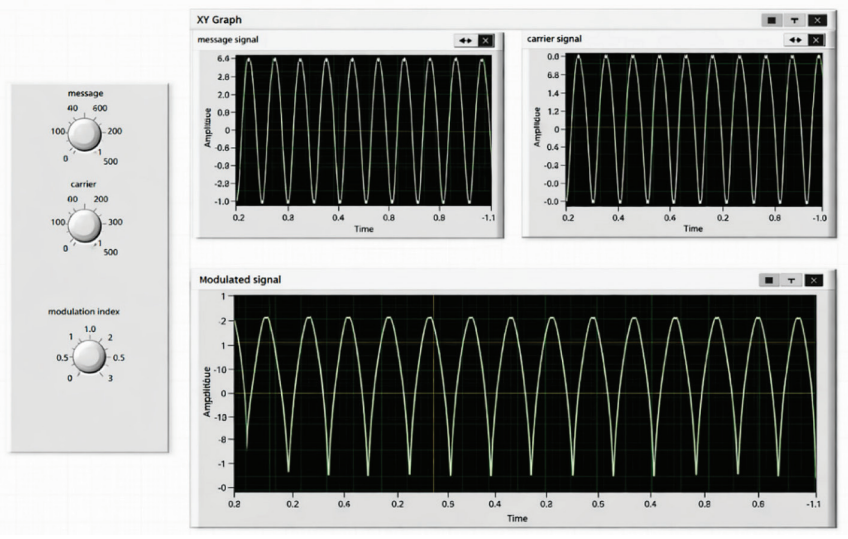


Рис. 2. *Функциональная схема реализации алгоритма моделирования.*

Для создания вольтамперной характеристики диода и эффективного использования этого процесса в программе LabVIEW, для начала загружаем LabVIEW, после чего на экране открываются две панели (передняя и задняя). Для сборки схемы переходим на заднюю панель. На задней панели для построения графика экспоненциальной функции диода, загружаем следующие компо (*рис. 3 и 4)*.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Редакционная доработка статьи (усиление научного стиля) В целях повышения научной аргументированности и соответствия требованиям академического журнала текст статьи уточнён и терминологически усилен. Инструк-

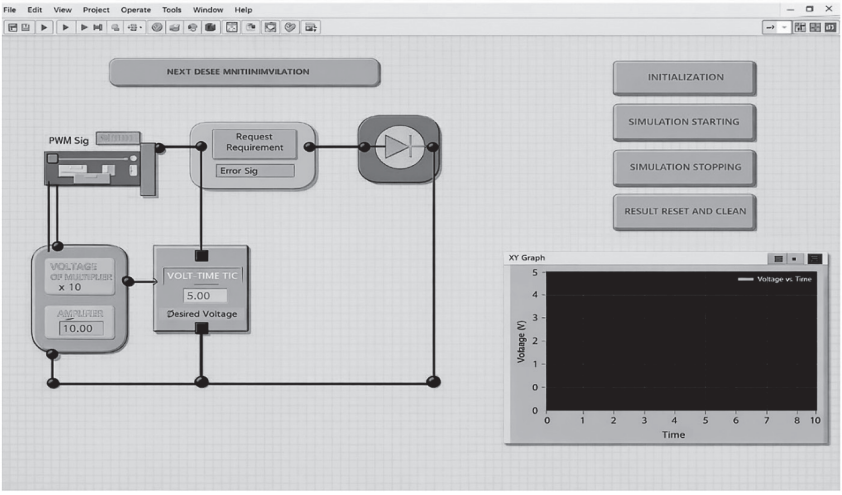


Рис. 3. *Фронтальная панель виртуального прибора для анализа ВАХ диода. Инициализация виртуального прибора в среде LabVIEW рассматривается как этап структурирования алгоритмической модели, включающий разделение интерфейсного и вычислительного уровней представления данных.*

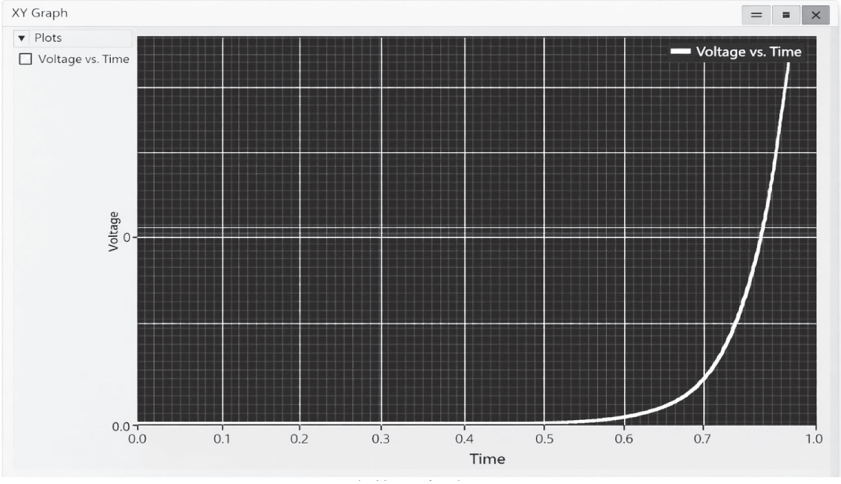
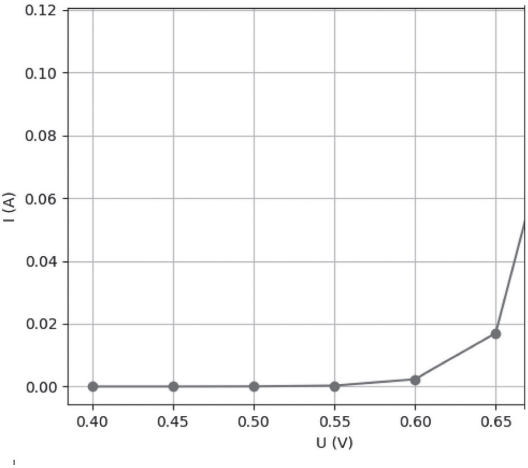


Рис. 4. *Интерфейс виртуальной лабораторной установки исследования диода.*

ционные элементы представлены в обобщённой методологической форме, что позволяет рассматривать цифровое моделирование не как последовательность технических операций, а как процесс алгоритмизации физи. Расчёт относительной погрешности между модельными и теоретическими значениями подтверждает адекватность цифровой реализации. Нелинейная аппроксимация тока обеспечивает воспроизводимость характеристик с допустимой для учебного моделирования точностью, что повышает методическую ценность виртуальной лаборатории. Таким образом, цифровое моделирование рассматривается как средство формирования аналитического и исследовательского мышления, обеспечивающее интеграцию математической формализации, алгоритмической реализации и физической интерпретации экспериментальных данных. Экспериментальные вольт-амперные характеристики диода и их графическое представление (результаты реального лабораторного исследования).

U (V)	I_exp (A)
0.40	1.000000e-06
0.45	3.000000e-06
0.50	4.500000e-05
0.55	3.000000e-04
0.60	2.300000e-03
0.65	1.700000e-02
0.70	1.150000e-01



Полученные данные подтверждают адекватность разработанной математической модели и корректность ее алгоритмической реализации в среде LabVIEW. Для количественной оценки корректности цифровой реализации выполнено сопоставление расчетных значений тока (I_model), полученных на основе уравнения Шокли, с экспериментальными значениями (I_exp). Относительная погрешность определялась по формуле. Сравнение полученных значений позволяет количественно оценить степень совпадения теоретической и цифровой модели. Абсолютная погрешность определяется как:

Полученные значения относительной погрешности в рабочем диапазоне напряжений подтверждают адекватность разработанной цифровой модели и её применимость в образовательном процессе при изучении нелинейных физических зависимостей. Исследование вольт-амперной характеристики диода в среде LabVIEW Вольт-амперная характеристика p-n перехода описывается экспоненциальной моделью Шокли. В данной работе проведено моделирование характеристики диода в среде LabVIEW с последующей верификацией адекватности модели. Ток диода описывается выражением I = Is·exp(U/(nVt)). Для определения коэффициента идеальности использовалась линеаризация зависимости ln(I)–U. Термическое напряжение принято равным Vt ≈ 0.02585 В (T≈300K). Расчётный коэффициент идеальности: n ≈ 0.988. Ток насыщения: Is ≈ 1.425e-13 А. Среднеквадратичная погрешность (RMS): 1.648e-03 А.

Таблица 1.

Экспериментальные и расчётные данные

U (B)	I (A)	ln(I)	I_model (A)	Относительная погрешность (%)
0,4	1e-06	-13,8155	9,03721e-07	9,62793
0,42	2e-06	-13,1224	1,97764e-06	1,11821
0,44	4e-06	-12,4292	4,32771e-06	8,19281
0,46	9e-06	-11,6183	9,47045e-06	5,22719
0,48	2e-05	-10,8198	2,07244e-05	3,62214
0,5	4,5e-05	-10,0088	4,53518e-05	0,781804
0,52	0,0001	-9,21034	9,92446e-05	0,755436
0,54	0,00022	-8,42188	0,000217179	1,28205
0,56	0,00048	-7,64172	0,00047526	0,987583
0,58	0,00105	-6,85897	0,00104002	0,950181
0,6	0,0023	-6,07485	0,00227591	1,04739
0,62	0,005	-5,29832	0,00498043	0,391328
0,64	0,011	-4,50986	0,0108988	0,919872
0,66	0,024	-3,7297	0,0238502	0,624326
0,68	0,052	-2,95651	0,0521919	0,369109

U (B)	I (A)	ln(I)	I_model (A)	Относительная погрешность (%)
0,7	0,115	-2,16282	0,114213	0,684357
0,72	0,25	-1,38629	0,249935	0,0258829
0,74	0,54	-0,616186	0,54694	1,28518

Полученные результаты подтверждают экспоненциальный характер вольт-амперной характеристики диода. Низкие значения относительной погрешности свидетельствуют об адекватности модели, реализованной в среде LabVIEW. (*рис. 5)*.

Полученные результаты подтверждают педагогическую эффективность виртуального моделирования. Интеграция цифровых лабораторий в образовательный процесс способствует формированию аналитического мышления, развитию навыков обработки экспериментальных данных и повышению мотивации обучающихся. Виртуальные лаборатории целесообразно рассматривать как дополнение к традиционным экспериментальным установкам. Полученные результаты подтверждают эффективность использования виртуальных лабораторных установок на основе LabVIEW в учебном процессе. Высокий уровень визуализации и интерактивности способствует

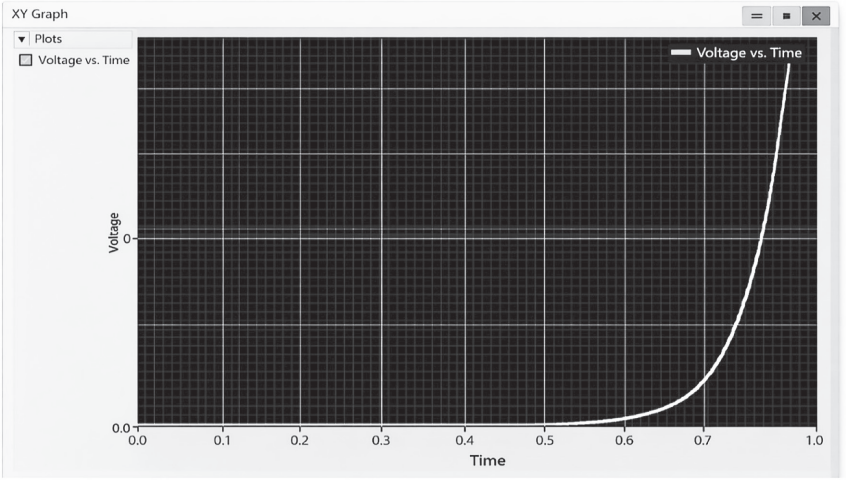


Рис. 5. *Графическое отображение результатов моделирования.*

повышению познавательной активности обучающихся.Следует также отметить, что использование виртуальных лабораторных работ способствует формированию у обуча.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в реализации процедуры количественной верификации цифровой модели p–n перехода с применением статистических критериев, анализа чувствительности параметров и расчёта погрешностей. В отличие от существующих методических публикаций, представленный подход объединяет физическую интерпретацию нелинейных процессов и строгую статистическую проверку адекватности модели.

Экспериментальная проверка методики (n = 30 в каждой группе).

Статистическая проверка гипотезы проводилась с использованием критерия χ^2 Пирсона. Нулевая гипотеза H0 предполагала отсутствие различий между экспериментальной и контрольной группами. При уровне значимости $\alpha = 0{,}05$ критическое значение $\chi^2кр = 5{,}99$. Поскольку $\chi^2эмп > \chi^2кр$, нулевая гипотеза отклоняется, что подтверждает статистически значимое влияние методики. Дополнительно рассчитан коэффициент детерминации $R^2 = 0{,}99864$. (*рис. 6*)

Таблица 2.

Результаты педагогического эксперимента

Уровень	Экспериментальная группа (начало)	Экспериментальная группа (конец)	Контрольная группа (начало)	Контрольная группа (конец)
Высокий	3	10	2	4
Средний	15	17	14	15
Низкий	12	3	14	11
Всего	30	30	30	30

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ демонстрирует, что цифровая реализация нелинейной экспоненциальной модели в среде LabVIEW обеспечивает воспроизводимость экспериментальных зависимостей с высокой степенью статистиче-

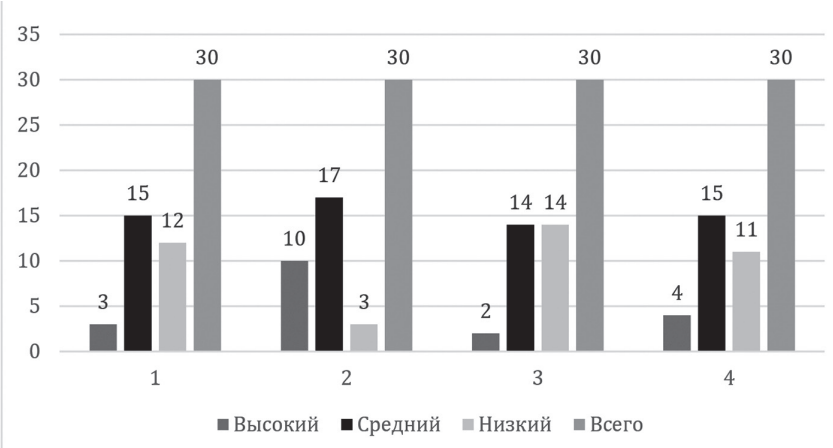


Рис. 6. *Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп.*

ского согласования. Методика позволяет интегрировать физическую интерпретацию, математическую формализацию и алгоритмическую реализацию в единый исследовательский цикл. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Bishop R. H.* Learning with LabVIEW. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2013.
2. Travis J., Kring J. LabVIEW for Everyone. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007.
3. *Евдокимов В. И.* LabVIEW для инженеров. М.: ДМК Пресс, 2012.
4. National Instruments. LabVIEW User Manual. Austin: NI, 2020.
5. *Hestenes D.* Modeling methodology for physics teachers // American Journal of Physics. 1987. Vol. 55. P. 440–454.
6. *Halloun I.* Modeling theory in science education. Dordrecht: Springer, 2007.
7. *de Jong T.* Computer simulations in science education // Computers & Education. 2013. Vol. 68. P. 1–12.
8. *Rutten N., van Joolingen W., van der Veen J.* The learning effects of computer simulations // Computers & Education. 2012. Vol. 58. P. 136–153.
9. *Zacharia Z.* The impact of interactive simulations on physics learning // Journal of Research in Science Teaching. 2008. Vol. 45. P. 1023–1048.
10. *Wieman C., Perkins K.* Transforming physics education // Physics Today. 2005. Vol. 58. P. 36–41.
11. *Redish E.* Teaching Physics with the Physics Suite. Hoboken: Wiley, 2003.

12. *Prince M., Felder R.* Inductive teaching and learning methods // Journal of Engineering Education. 2006. Vol. 95. P. 123–138.
13. *Sokoloff D., Thornton R.* Interactive Lecture Demonstrations. New York: Wiley, 2004.
14. *Freeman S.* Active learning increases student performance // PNAS. 2014. Vol. 111. P. 8410–8415.
15. *Mayer R.* Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
16. *Clark R., Mayer R.* E-Learning and the Science of Instruction. San Francisco: Pfeiffer, 2016.
17. *Hake R.* Interactive-engagement methods in physics // American Journal of Physics. 1998. Vol. 66. P. 64–74.
18. *Prince M.* Does active learning work? // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93. P. 223–231.
19. *Chi M.* Active-constructive-interactive framework // Educational Psychologist. 2009. Vol. 44. P. 247–258.
20. *Kolb D.* Experiential Learning. New York: Prentice Hall, 1984.
21. *Trowbridge L., Bybee R.* Teaching Secondary School Science. New York: Macmillan, 1996.
22. *Shulman L.* Knowledge and teaching // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. P. 1–22.
23. *Darling-Hammond L.* Powerful Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
24. *Mishra P., Koehler M.* Technological Pedagogical Content Knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108. P. 1017–1054.
25. *Sze S. M., Ng K. K.* Physics of Semiconductor Devices. 3rd ed. Hoboken: Wiley, 2007.
26. *Streetman B. G., Banerjee S.* Solid State Electronic Devices. 7th ed. Boston: Pearson, 2015.
27. *Neamen D*. Semiconductor Physics and Devices. New York: McGraw-Hill, 2012.
28. *Pierret R*. Semiconductor Device Fundamentals. Reading: Addison-Wesley, 1996.
29. *Shockley W.* The theory of p–n junctions in semiconductors // Bell System Technical Journal. 1949. Vol. 28. P. 435–489.
30. *Pearson K*. On the criterion that a given system of deviations conforms // Philosophical Magazine. 1900. Vol. 50. P. 157–175.
31. *Montgomery D.* Design and Analysis of Experiments. New York: Wiley, 2017.
32. *Devore J*. Probability and Statistics for Engineering and the Sciences. Boston: Cengage, 2015.
33. *Creswell J.* Research Design. Thousand Oaks: Sage, 2014.
34. *Cohen J.* Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Routledge, 1988.
35. *Field A*. Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. London: Sage, 2013.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_32_45

АНАЛИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ) НА ФАКУЛЬТЕТЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА МПГУ

Безбородова Мария Александровна,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
ma.bezborodova@mpgu.su

Солнцева Татьяна Алексеевна,
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
ta.zhivodrova@mpgu.su

Удрас Анастасия Эдуардовна,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
ae.udras@mpgu.su

АННОТАЦИЯ
В статье представлен опыт факультета начального образования Института детства МПГУ по организации и проведению учебной практики (научно-исследовательской работы (получения первичных навыков научно-исследовательской работы)). Рассмотрены нормативно-правовые документы, регламентирующие внедрение данной практики в учебные планы образовательных программ подготовки будущих учителей начальных классов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *практика, научно-исследовательская работа, цифровые ресурсы, библиотечный фонд, подготовка будущих учителей начальных классов, ядро высшего педагогического образования.*

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF ORGANIZING AND CONDUCTING STUDENTS' TRAINING (RESEARCH WORK) AT THE FACULTY OF PRIMARY EDUCATION OF THE INSTITUTE OF CHILDHOOD IN MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Bezborodova M.A.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow Pedagogical State University

Solntseva T.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow Pedagogical State University

Udras A.E.,
Senior Lecturer
Moscow Pedagogical State University

ABSTRACT
This article presents the experience of the Faculty of Primary Education at the Institute of Childhood MSPU in organizing and conducting students' training (research work (acquiring basic research skills)). Federal and other internal regulatory documents governing the implementation of this practice in the curricula of primary school teacher training programs are also examined.

KEYWORDS: *students' training, research work, digital resources, library collection, training of future primary school teachers, core of higher pedagogical education.*

Современное образование ставит перед начальной школой задачу не просто передать знания, но и сформировать у учащихся умения самостоятельно их добывать, анализировать и применять. Ключевую роль в решении этой задачи играет формирование исследовательских умений у младших школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) 2021 года (утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286) акцентирует

внимание на формировании универсальных учебных действий (УУД), в том числе познавательных. В состав познавательных УУД входят следующие базовые исследовательские универсальные действия: проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть — целое, причина — следствие); формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования) и др. [12, с. 33-34].

Также в стандарте прописано требование к организации проектно-исследовательской деятельности в рамках учебного процесса и внеурочной деятельности. Такая деятельность нацелена на развитие у школьников навыков самостоятельного поиска информации, критического мышления, работы с источниками и презентации результатов. Кроме того, стандарт подчёркивает значимость познавательной инициативы учащихся: умения ставить новые учебные задачи, проявлять активность в учебном сотрудничестве, а также осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль [12, с. 6].

Во ФГОС НОО дополнительно акцентируется важность развития способности обучающихся к самостоятельному освоению знаний, решению проблем и творческой деятельности. Достичь этого невозможно без целенаправленного формирования исследовательских умений.

Рассмотрим взгляды ряда учёных на проблему формирования исследовательских умений у младших школьников и роли учителя в их формировании.

Е. Н. Землянская рассматривает исследовательские умения (способность генерировать идеи, анализировать информацию, проводить наблюдения и делать выводы) как ключевой элемент развивающего образования. В организации проектной деятельности учитель выступает наставником: помогает определить цель, рекомендует источники информации, содействует прогнозированию результатов и создаёт условия для активности ученика. Проектная деятельность, по Землянской Е. Н., развивает УУД и даёт ребёнку ощущение успешности.

Землянская Е. Н. подробно описывает технологию организации проектной деятельности в начальной школе в методическом пособии «Учебные проекты в развивающем образовании» [5]. Она акцентирует, что исследовательские умения лежат в основе умения учиться, позволяя

детям адаптироваться к меняющимся условиям и решать нестандартные задачи. В работах Н. Ф. Виноградовой особое внимание уделяется переходу от репродуктивного обучения к поисково-исследовательской работе, трансформации роли ученика, а также роли учителя в этом процессе. По ее мнению, для формирования исследовательских умений требуется системный процесс, в котором от педагога необходимо создание специальной образовательной среды, когда ученик выступает активным субъектом познания, а педагог — фасилитатором этого процесса.

В статье Н. Ф. Виноградовой «Обучение и учение младшего школьника: предупреждение трудностей» говорится: «Существование поисково-исследовательской деятельности осуществляется в некой логике, знание которой обеспечивает эффект успешности обучения и возможность предупреждения его трудностей» [2, с. 21]. Автор акцентирует внимание на необходимости вовлечения учащихся в поисково-исследовательскую работу, указывает на исследовательские компетенции младших школьников как основу развивающего обучения. Она определяет их как фундамент для развития способности к обучению, приспособленности к новым обстоятельствам и умению справляться с нетиповыми ситуациями. Виноградова заостряет внимание на том, что статус образца (правила, способа, вывода) трансформируется: он не даётся учителем в начале познавательной деятельности как догма, а возникает в ходе совместной работы. Это позволяет каждому ученику «открыть» для себя и сознательно принять научное знание.

А. И. Савенков подчёркивает, что исследовательское обучение строится на естественной потребности ребёнка изучать мир самостоятельно. Результатом такого обучения должно стать развитие у учащихся готовности и способности творчески осваивать и преобразовывать способы деятельности вне зависимости от конкретной сферы человеческой культуры [10, с. 7]. Он отмечает, что исследовательские способности — не врождённое качество, а формируемый комплекс умений, и младший школьный возраст — благоприятный период для их развития. Учитель при этом выступает не источником готовых ответов, а наставником: он обучает методам исследования (видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, классифицировать, наблюдать, экспериментировать, делать выводы), выявляет индивидуальные способности каждого ученика, создаёт ситуации, стимулирующие познавательную активность, и сопровождает ребёнка на всех этапах исследования.

По мнению А. В. Леонтовича, организация исследовательской деятельности в образовательном учреждении имеет двойственный характер. Системное развитие исследовательских навыков в школе формирует особую проектно-исследовательскую среду, которая функционирует в рамках определённой научной парадигмы и реализует программу по развитию исследовательских компетенций учащихся через применение исследовательских методов в образовательном процессе. Леонтович уделяет особое внимание не только учебной нагрузке обучающихся, но и роли данной системы для профессионального роста преподавательского состава, как своеобразного «коридора развития» внутри общей исследовательской программы учреждения [6, с. 40].

Отмечая значимость познавательной активности детей, А. Н. Поддьяков пишет: «Исследовательская активность ребенка — это форма проявления познавательного интереса, которую следует стимулировать и направлять» [7]. При этом он видит роль педагога в том, чтобы: выявлять и развивать исследовательскую деятельность у младших школьников и создавать «зоны контролируемого риска» для экспериментов, мотивировать познавательную и социальную активность (работа в группе, общение, аргументация), использовать проблемные ситуации, учить детей ценить сам процесс поиска, а не только ответ.

Современные работы педагогов акцентируют внимание на том, что формирование исследовательской деятельности у младших школьников предполагает системный педагогический процесс. Например, центральным ядром является опытно-экспериментальная деятельность на уроках «Окружающего мира», формирующая познавательные УУД через практику. В процессе проведения опытов дети учатся наблюдать за явлениями природы, интерпретировать результаты и делать выводы, они развивают системное мышление [1]. Не менее важны интегративные связи разных форм обучения при организации урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность дает дополнительные возможности для исследовательской практики в неформальной обстановке, где дети могут пробовать на практике, делать самостоятельные наблюдения, работать над творческими проектами. Это наиболее результативный способ формирования исследовательской деятельности учащихся. С его помощью можно постепенно вовлекать школьников в исследовательскую работу: учить формулировать гипотезы, собирать данные, делать заключения [3].

Системный образовательный процесс дает возможность выстроить целостную траекторию развития исследовательской деятельности. Например, мини-исследование, начатое на уроке, может быть продолжено во внеурочной деятельности с углублением содержания и добавлением практических действий. При этом незаменима и собственная научно-исследовательская работа педагога: она обеспечивает знание процесса изнутри, развивает информационную грамотность и критическое мышление, формирует методическую гибкость и позволяет транслировать детям любовь к познанию.

В связи с этим важность собственной научно-исследовательской практики учителя неоспорима. Следовательно, особую роль приобретают вопросы подготовки будущего учителя начальных классов к организации и проведению исследовательской работы младших школьников. В учебном пособии «Методология исследовательской деятельности в начальном образовании» раскрывает методологические основы научно-исследовательской деятельности, акцентируя внимание на необходимости формирования у будущих педагогов компетенций, позволяющих им не только самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую работу, но и эффективно руководить исследовательской деятельностью обучающихся [4].

Таким образом, практика в области научно-исследовательской работы становится фундаментом для реализации требований стандарта: она позволяет подготовить будущего учителя эффективно выстраивать учебный процесс, ориентированный на развитие исследовательских умений у младших школьников.

В рамках концепции «Ядро высшего педагогического образования», устанавливающей единые подходы к структуре и содержанию обязательной части образовательных программ, впервые предусмотрен «Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности». По мнению Л. А. Трубиной, содержательное наполнение данного модуля призвано «подготовить будущих учителей к собственной научной деятельности, проектированию содержания образования, руководству проектной работой школьников» [11, с. 15].

Особое, основополагающее, место в данном модуле занимает учебная практика (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)). Приведем формулировки компетенций и индикаторов, формируемых в процессе реализации данной практики:

БК-5. Способен осуществлять научно-исследовательскую деятельность

Знает: требования к формулировке цели, задач, актуальности научного исследования, методы и приемы проведения исследования.

Умеет: формулировать цель, определять задачи, актуальность, научную значимость исследования, представлять результаты самостоятельно проведенного исследования (или отдельных его этапов).

Владеет: навыками использования методов научного исследования, способами оформления и представления результатов научного исследования.

БК-6. Способен использовать в профессиональной деятельности цифровые ресурсы, инструменты, сервисы и технологии

Знает: понятия в области цифровизации основные цифровые ресурсы, инструменты, сервисы, технологии, требования к цифровой образовательной среде, методику использования их в образовательной деятельности.

Умеет: отбирать цифровые ресурсы, инструменты, сервисы, технологии в соответствии с возрастными и иными индивидуальными особенностями обучающихся, целями, задачами и содержанием учебного материала, использовать цифровую образовательную среду и методику цифрового образования для решения задач профессиональной деятельности.

Владеет: понятиями в области цифровизации, технологиями проектирования образовательных маршрутов обучающихся в цифровой образовательной среде, методикой цифрового образования для реализации программ основного и дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся.

Далее представим опыт реализации учебной практики (научно-исследовательской работы (получения первичных навыков научно-исследовательской работы)) факультета начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета.

Данная практика направлена на получение обучающимися первичных навыков конструирования научно-педагогического исследования по различным проблемам развития, воспитания и обучения младших

школьников [9]. Базовые компетенции у будущего учителя начальных классов, позволяющие организовывать и осуществлять научно-исследовательскую работу на уровне начального общего образования, формируются в ходе выполнения следующих разработанных профессором М. Я. Ситниченко заданий:

- Задание 1. Анализ выпускных квалификационных работ обучающихся: научного аппарата исследований, структуры, логики и стиля изложения, используемых методов исследования, качества систематизации и обобщения полученных результатов, грамотного оформления списка литературы, аргументированности выводов.
- Задание 2. Определение собственных научных интересов по проблемам начального образования, выбор и формулировка темы научного исследования, разработка его понятийного аппарата.
- Задание 3. Поиск и выбор журнальных статей по тематике, интересующей студента, опубликованных в последние 3 года и их аннотирование.
- Задание 4. Составить список фундаментальной психолого-педагогической, методической литературы по направлению, интересующему студента.
- Задание 5. Составить анкету для участников образовательных отношений по любой теме/проблеме, провести онлайн-анкетирование учителей, воспитателей, педагогов дошкольного образовательного учреждения, младших школьников, родителей. Материалы анкетирования обобщить и проанализировать, сделать самостоятельно аргументированные выводы.

При разработке заданий была определена наиболее эффективная база учебной практики (научно-исследовательской работы (получения первичных навыков научно-исследовательской работы)) — научно-методический отдел Библиотеки МПГУ, обладающий всеми необходимыми ресурсами, в том числе цифровыми, для подготовки будущих педагогов начальной школы. Электронный каталог Библиотеки МПГУ, Электронный каталог выпускных квалификационных работ МПГУ, Электронная библиотека МПГУ, Модуль «Книгообеспеченность» предоставляют авторизованным пользователям — практикантам — неограниченный доступ для выполнения всех заданий.

В рамках данной учебной практики сотрудники библиотеки — библиографы и библиотекари — проводили обучающие занятия для сту-

дентов второго курса, в процессе которых студенты применяли на практике полученные теоретические знания, в том числе отрабатывая навык работы с электронными ресурсами на компьютерах в читальном зале библиотеки.

На практике студенты осуществляли поиск и отбор научной литературы, анализируя и систематизируя информацию; учились и тренировались оформлять библиографические описания источников, а также готовились к написанию научных текстов. Студенты уделяли особое внимание поиску источников в электронном каталоге библиотеки МПГУ и возможностям работы с каталогом, а также работе в ЭБС (электронно-библиотечной системе) «Университетская библиотека онлайн», ЭБС «Лань», образовательной платформе «Юрайт», научной электронной библиотеке ELIBRARY.RU, Национальной электронной библиотеке (НЭБ) и др. Отдельное внимание студенты уделяли правилам оформления ссылок и цитат.

Рефлексивная деятельность для студентов представляет особую важность на завершающем этапе практики. Рефлексия играет ключевую роль в формировании компетенций студентов, способствуя осмыслению и закреплению навыков первичной научно-исследовательской работы, что является немаловажным для их профессионального развития.

На данном этапе практики рефлексия выступает как процесс анализа, понимания и осознания собственных действий, мыслительного процесса, а также поведения студентов в процессе практики и их эмоциональных состояний, поэтому в контексте практической деятельности рефлексия позволяет студентам проанализировать персональной опыт, возникающие в процессе практики ошибки для выявления способов их корректировки и преодоления похожих ситуаций в будущем. Это подчёркивает значимость рефлексии для развития критического мышления и совершенствования исследовательских навыков.

В последний день практики студентам предложили составить памятку, которая могла бы пригодиться для следующих студентов-практикантов. В структуре и содержании памятки можно было описать, что нужно знать, пройти и использовать в библиотеке Университета. Возможные варианты памятки: схема, презентация, буклет или другие на выбор студентов. Памятку предлагалось выполнить в группах или парах. Примерное содержание памятки могло отражать следующие

аспекты: описание ключевых ресурсов (в том числе и электронных); пошаговую инструкцию по поиску литературы, соответствующей теме исследования, рекомендации по оформлению библиографического описания; личные впечатления и выводы.

Памятку предложили составить с целью научить студентов анализировать и систематизировать полученный на практике опыт, а также транслировать его другим практикантам.

Студенты описали свой опыт работы в библиотеке, а также ресурсы, которые использовали. Практиканты поделились советами, как быстро найти необходимую литературу по теме, описали и показали схематично возможности работы с каталогами и отметили типичные ошибки с указанием способов, как их можно избежать.

Данную практику проходили все студенты второго курса факультета начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета, поэтому можно выделить общие сильные стороны разработанных памяток: чёткую структуру, полезные советы, наглядность, полноту и точность информации, практическую ценность для будущих практикантов, грамотную подачу материала, качество оформления, включая дизайн и структуру. Некоторые группы студентов попробовали представить дополнительные задания для будущих студентов, проявив творчество.

Разработка памятки на заключительном этапе помогала студентов осмыслить персональной опыт работы с информацией, научиться выделять главное, структурировать данные и осознать собственный уровень владения материалом по завершению практики. В процессе данной работы студенты повторяли и закрепляли теоретический материал. Студенты отмечали, что анализ опыта, полученного на практике, помог улучшить результаты самостоятельной работы по подготовке работ, а также грамотно использовать полученные навыки в дальнейшем обучении. Это подтверждается связью учебной практики (научно-исследовательской работы (получения первичных навыков научно-исследовательской работы)) с другими компонентами учебных планов образовательных программ направления 44.03.01. Педагогическое образование.

Одновременно в 3 семестре реализуется учебная практика (педагогическая практика), в рамках которой студенты посещают уроки учителя и проводят наблюдения за организацией учебно-воспитательного

процесса в начальной школе, что напрямую связано, например, с выполнением задания № 5, предполагающего анкетирование участников образовательных отношений. В 4 семестре, получив первичные навыки научно-исследовательской работы в рамках практики, студенты продолжают углубленно знакомиться с тонкостями проведения исследований, разработки проектов и оформления результатов, а также представлениями о предмете и задачах исследовательской деятельности, ее основных направлениях и практическом приложении в рамках дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности».

И, наконец, навыки, полученные в ходе практики, студенты применяют при подготовке собственных курсовых проектов на 2 курсе, практических (научно-практических) разработок, выполняемых под руководством преподавателя, содержащее обоснованное решение практической задачи (задач) [8].

Таким образом, учебная практика (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) позволяет закрепить и углубить теоретические знания студентов и формировать у них первоначальные практические навыки и компетенции, а также получить опыт профессиональной деятельности по организации научно-исследовательской работы в области начального общего образования. Учебная практика в структуре образовательных программ входит как обязательный вид профессиональной подготовки педагога начального образования. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Антифонова Е. П.* Реализация опытно-экспериментальной работы на уроках окружающего мира как одно из средств формирования познавательных УУД младших школьников // Экономика и социум. — 2017. — № 4 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-opytno-eksperimentalnoy-raboty-na-urokah-okruzhayuschego-mira-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-poznavatelnyh-uud (дата обращения: 23.04.2026).
2. *Виноградова Н. Ф.* Обучение и учение младшего школьника: предупреждение трудностей // Образ действия. 2023. Вып. 4. «Реализуем ФГОС начального общего образования. Лучшие практики». С. 12–22.
3. *Жук А. С.* Формирование метапредметных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе интеграции урочной и внеуроч-

ной деятельности / А. С. Жук, Л. А. Безбородова // Интеграция науки в условиях глобализации и цифровизации: материалы XIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Ростов-на-Дону, 29 сентября 2021 года. Том Часть 2. — Ростов-на-Дону: Южный университет ИУБиП, 2021. — С. 86-91.

4. *Землянская Е. Н.* Методология исследовательской деятельности в начальном образовании [Электронный ресурс]: Учебное пособие / Е. Н. Землянская; ФГБОУ ВО «Московский пед. гос. ун-т». — Электронные текстовые данные (1Mb). — Москва: МПГУ, 2019. — 216 с. — Режим доступа: http://elib.mpgu.info/elib/view.php?id=29319 (дата обращения 23.04.2026). — Для авторизованных пользователей МПГУ. — Библиография в конце глав. — На рус. яз. — ISBN 978-5-4263-0821-3
5. *Землянская Е. Н.* Учебные проекты в развивающем образовании [Электронный ресурс]: Методическое пособие / Е. Н. Землянская; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». — Электронные текстовые данные (6Mb). — Москва: МПГУ, 2017. — 74 с. — Режим доступа: http://elib.mpgu.info/elib/view.php?id=8642 (дата обращения: 23.04.2026). — Для авторизованных пользователей МПГУ. — На рус. яз. — ISBN 978-5-4263-0457-4
6. *Леонтович А. В.* О повышении культуры организации исследовательской деятельности школьников // Управление образованием. — 2009. — № 4. — С. 35-43.
7. *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков — «Когито-Центр». — 2006.
8. Положение о курсовых проектах и курсовых работах обучающихся. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://el.mpgu.su/pluginfile.php/55806/mod_resource/content/2/Приказ-625-от-05.05.2023.pdf (дата обращения: 23.04.2026).
9. Рабочая программа практики Б2.0.03(Н) УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА (научно-исследовательская работа (Получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://oc.mpgu.su/s/zibkxjn8HkxnGGZ#pdfviewer (дата обращения: 23.04.2026).
10. *Савенков А. И.* Что такое «исследовательское» и «проектное» обучение в современном образовании / А. И. Савенков // Начальная школа. — 2025. — № 2. — С. 6-7.
11. *Трубина Л. А., Мишланова О. М.* Концептуальные подходы к проектированию образовательных программ базового высшего образования // Наука и школа. — 2025. — № 1. — Часть 2. — С. 10–19.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 286.). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 03.02.2026).

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Antifonova E. P.* Realizaciya opytno-eksperimental'noj raboty na urokah okruzhayushchego mira kak odno iz sredstv formirovaniya poznavatel'nyh UUD mladshih shkol'nikov // Ekonomika i socium. — 2017. — № 4 (35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-opytno-eksperimentalnoy-raboty-na-urokah-okruzhayuschego-mira-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-poznavatelnyh-uud (data obrashcheniya: 23.04.2026).
2. *Vinogradova N. F.* Obuchenie i uchenie mladshego shkol'nika: preduprezhdenie trudnostej // Obraz dejstviya. 2023. Vyp. 4. «Realizuem FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Luchshie praktiki». S. 12 — 22.
3. *ZHuk A. S.* Formirovanie metapredmetnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov v processe integracii urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti / A. S. ZHuk, L. A. Bezborodova // Integraciya nauki v usloviyah globalizacii i cifrovizacii materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch., Rostov-na-Donu, 29 sentyabrya 2021 goda. Tom CHast' 2. — Rostov-na-Donu: YUzhnyj universitet IUBiP, 2021. — S. 86-91.
4. *Zemlyanskaya E. N.* Metodologiya issledovatel'skoj deyatel'nosti v nachal'nom obrazovanii [Elektronnyj resurs]: Uchebnoe posobie / E. N. Zemlyanskaya; FGBOU VO «Moskovskij ped. gos. un-t». — Elektronnye tekstovye dannye (1Mb) — Moskva: MPGU, 2019. — 216 s. — Rezhim dostupa: http://elib.mpgu.info/elib/view.php?id=29319 (data obrashcheniya 23.04.2026). — Dlya avtorizovannyh pol'zovatelej MPGU. — Bibliografiya v konce glav. — Na rus. yaz. — ISBN 978-5-4263-0821-3
5. *Zemlyanskaya E. N.* Uchebnye proekty v razvivayushchem obrazovanii [Elektronnyj resurs]: Metodicheskoe posobie / E. N. Zemlyanskaya; FGBOU VO "Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet". — Elektronnye tekstovye dannye (6Mb). — Moskva: MPGU, 2017. — 74 s. — Rezhim dostupa: http://elib.mpgu.info/elib/view.php?id=8642 (data obrashcheniya: 23.04.2026). — Dlya avtorizovannyh pol'zovatelej MPGU. — Na rus. yaz. — ISBN 978-5-4263-0457-4
6. *Leontovich A. V.* O povyshenii kul'tury organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov // Upravlenie obrazovaniem. — 2009. — № 4. — S. 35-43.

7. *Podd'yakov A. N.* Issledovatel'skoe povedenie. Strategii poznaniya, pomoshch', protivodejstvie, konflikt / A. N. Podd'yakov — «Kogito-Centr». — 2006.
8. Polozhenie o kursovyh proektah i kursovyh rabotah obuchayushchihsya. [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: https://el.mpgu.su/pluginfile.php/55806/mod_resource/content/2/Prikaz-625-ot-05.05.2023.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2026).
9. Rabochaya programma praktiki B2.0.03(H) UCHEBNAYA PRAKTIKA (nauchno-issledovatel'skaya rabota(Poluchenie pervichnyh navykov nauchno-issledovatel'skoj raboty)) [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: https://oc.mpgu.su/s/zibkxjn8HkxnGGZ#pdfviewer (data obrashcheniya: 23.04.2026).
10. *Savenkov A. I.* CHto takoe «issledovatel'skoe» i «proektnoe» obuchenie v sovremennom obrazovanii / A. I. Savenkov // Nachal'naya shkola. — 2025. — № 2. — S. 6-7.
11. *Trubina L. A., Mishlanova O. M.* Konceptual'nye podhody k proektirovaniyu obrazovatel'nyh programm bazovogo vysshego obrazovaniya // Nauka i shkola. — 2025. — № 1. — CHast' 2. — S. 10–19.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (Utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 31 maya 2021 g. № 286.). [Elektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (data obrashcheniya: 03.02.2026).

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_46_61

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Скороходов Ярослав Валентинович,
аспирант кафедры германистики и лингводидактики
ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет"
SkorokhodovYV@mgpu.ru

Рябова Марина Эдуардовна,
доктор философских наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики
ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет"
ryabovameh@mgpu.ru

АННОТАЦИЯ
В статье актуализируется необходимость переосмысления содержания обучения иностранным языкам в условиях цифровой трансформации образования. Рассмотрены теоретические основы мультимодального подхода, его эволюция от аудиовизуального метода до современной социально-семиотической теории. Сделаны выводы о дидактическом потенциале мультимодального подхода для активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке и повышения мотивации обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *мультимодальный подход, лингводидактика, диалогическая речь, мультимодальный текст, коммуникативная компетенция.*

MULTIMODAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Skorokhodov Ya.V.,
postgraduate student of Department of German Studies and Linguistic Didactics
Moscow City University

Ryabova M. E.,
Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor of Department of German Studies and Linguistic Didactics
Moscow City University

ABSTRACT
The article highlights the need to rethink the content of foreign language teaching in the context of digital transformation of education. The theoretical foundations of the multimodal approach, its evolution from the audio-visual method to modern social semiotic theory are examined.
Conclusions are drawn about the didactic potential of the multimodal approach for enhancing students' speech and cognitive activity and increasing their motivation.

KEYWORDS: *multimodal approach, foreign language teaching, dialogic speech, multimodal text, communicative competence.*

Введение

Современное образование переживает этап активной трансформации, обусловленной цифровизацией, глобализацией и развитием мультимедийных технологий. Данные процессы требуют переосмысления содержания обучения иностранным языкам, в частности при развитии умений диалогической речи, которая рассматривается в качестве ключевого аспекта при формировании коммуникативной компетенции. В современных условиях, когда коммуникация осуществляется в значительной степени в онлайн-среде и опирается на разнообразные каналы передачи и обмена информацией, традиционные методы обучения иностранным языкам оказываются недостаточно эффективными для достижения целей обучения и удовлетворения потребностей обучающихся.

На сегодняшний день в лингводидактике развивается интерес к мультимодальному подходу, который предполагает формирование

речевых умений обучающихся на основе интеграции поликодовых знаковых систем (вербальной, визуальной, аудиальной, кинетической). Данный подход способствует созданию условий обучения, максимально приближенных к естественной языковой коммуникации. Мультимодальный подход представляет особую значимость для обучающихся 9 классов на этапе основного общего образования, когда активно формируются умения межкультурного общения, в том числе в цифровой среде.

Актуальность обращения к мультимодальному подходу обусловлена изменением когнитивных стратегий современного обучающегося, для которого характерно восприятие информации через сочетание различных каналов (визуального, аудиального и интерактивного). Это требует пересмотра методических принципов обучения иностранным языкам и внедрения форм работы, обеспечивающих интеграцию различных модальностей в процессе формирования речевых умений.

Теоретико-методологические основы исследования

Понятие мультимодального подхода сформировалось в контексте эволюции методической мысли и развития технических средств обучения возникло не на пустом месте, а тесно связано с развитием технических средств обучения, повлекших и эволюцию методической мысли. Во второй половине XX века, в 50-е годы, учёные П. Губернина, П. Ривана, Р. Мишеа разработали аудиовизуальный метод, полагая, что языковым материалом станет «сопровождение изучаемых диалогов ситуациями, отражающими реальную жизнь страны изучаемого языка» [Гусевская, 2013, с. 170]. Уже тогда исследователи стремились создавать условия, приближенные к реальной коммуникации, с помощью современных для того времени технических средств — магнитофона, радио, фильмов и телевидения. С позиций современной лингводидактики этот метод можно рассматривать как один из этапов становления мультимодального обучения, поскольку он предполагал одновременное использование нескольких каналов восприятия информации (слухового и зрительного).

Понятие «модальность» ведет свои истоки из психологии, где оно обозначает типы восприятия информации через органы чувств (визуальная, аудиальная, кинестетическая модальность). В лингвистику и теорию коммуникации термины «мультимодальность» и «мультимодаль-

ный текст» вошли благодаря работам Г. Кресса и Т. ван Левена [Kress, van Leeuwen, 2001], обосновавших идею поликодовой природы текста, включающего различные семиотические ресурсы. Для методики преподавания иностранных языков эти положения имеют принципиальное значение, поскольку позволяют рассматривать учебный текст не только как вербальную единицу, но как комплексный дидактический объект, включающий различные модальности, каждая из которых участвует в формировании смысла и может использоваться для развития речевых умений учащихся.

В XXI веке, с развитием цифровых технологий, мультимодальная коммуникация стала стандартом повседневного общения. Происходит переход от мономодальных текстов к мультимодальным, объединяющим вербальные, визуальные и аудиальные компоненты, что отражает изменение самой природы текста как динамического и многослойного образования. Современные способы коммуникации в цифровом формате представляют собой конвергенцию знаков различных кодовых систем, включая одновременно текстовую информацию, аудио и видео. Благодаря конвергенции, происходит постепенный переход от мономодальных текстов (с основным носителем информации в виде слова) к мультимодальным, опирающимся на образ как сочетание визуального, вербального и просодического компонентов. Сегодня наблюдается не просто техническое, но концептуальное изменение природы текста, где граница между автором и читателем становится более проницаемой, а сам текст превращается в динамическое образование, существующее на пересечении разных семиотических систем.

Главная идея мультимодального подхода является в том, что восприятие и порождение информации осуществляется через совокупность различных модальностей, каждая из которых обладает своим потенциалом смыслообразования. Исследователи H. Wanselin, K. Danielsson, S. Wilkman отмечают, что «all social interaction is considered multimodal, simultaneously involving several semiotic resources in different resource systems, or modes (e.g., image, writing, and speech), where both modes and specific resources have different affordances, or potential for meaning making» (все социальное взаимодействие считается мультимодальным, включая одновременно несколько семиотических источников в разных модусах, где оба состояния имеют различные подходы или выявлен потенциал для обозначения) [Wanselin, 2022, p. 893]. Из приведенной цитаты сле-

дует то, что в процессе коммуникации активируются семиотические ресурсы, помогающие коммуникантам получать, обмениваться, делиться или строить на основе информации определенные умозаключения. Также, в процессе могут быть выявлены знаки семиотической среды (вербальные и невербальные) и различные коды при передаче информации (цвет, шрифт, символы). В связи с этим, чтобы воспринимать сообщения, нужно не только полагаться на языковые знания, но и корректно воспринимать визуалицию символов, учитывать звуковое оформление, распознавать и изучать культурные коды, которые существует в невербальной среде элементов.

Важным теоретическим положением мультимодального подхода является выделение трех семиотических видов мультимодального текста. Каждый такой текст реализует одновременно три типа значений: текстуальное (как организована информация), идеационное (какое содержание передается) и межличностное (какие отношения устанавливаются с аудиторией) [Wanselin, 2022, p. 893]. При обучении иностранному языку данная модель позволяет структурировать работу с мультимодальными материалами, обращая внимание обучающихся на организацию информации в тексте, содержание сообщения, коммуникативные намерения автора и его отношение к адресату. Это означает, что при восприятии текста обучающиеся должны понимать не только его содержание, но и то, как организована информация, какие отношения с читателем или зрителем выстраивает автор. Например, смысловая нагрузка сообщения может быть выражена в постах в социальных сетях, благодаря использованию шрифта и его размера, цветовой палтиры, интонации голоса на записи видео.

Активизация когнитивных процессов обучающегося через мультисенсорность помогает воспринимать язык в различных контекстах, что также является одним из важных аспектов мультимодального подхода. Мультимодальыне тексты, как одна из возможных технологий подхода, помогают создать разносторонюю картину мира благодаря аудиальным и визуальным образам. Для обучающихся 9 классов это необходимо для того, чтобы развивать абстрактное мышление, а также иметь потребность в наглядности и в заинтересованности к тематическому содержанию материала. Мультимодальные тексты по своей функциональности помогают обучающимся проявлять когнитивные особенности и выявлять личные привычки при коммуникации в рамках онлайн среды.

Мультимодальный подход также помогает формировать мультимодальную грамотность — способность обучающихся анализировать, интерпретировать и строить тексты, в которых заключены модусы модальности [Wanselin, 2022]. Это новая образовательная цель, которая выходит за рамки традиционного обучения чтению и письму и требует пересмотра содержания учебных программ.

Мультимодальный подход в формировании коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция традиционно понимается как «знание языковых средств общения, умение соотносить средства с задачами и условиями коммуникации, организовывать общение с учетом социальных норм поведения» [Тарева, 2014, с. 102].Д. Хаймс, введший понятие «коммуникативная компетенция», утверждал, что знание языка включает не только грамматические правила, «но и понимание уместности (appropriateness) их применения в зависимости от ситуации общения, участников, места и способа коммуникации» [Hymes, 1972, p. 277]. В условиях цифровой среды коммуникативная компетенция расширяется за счет включения визуально-когнитивных навыков. Обучающийся должен не просто владеть языковыми средствами, но и понимать, как сочетание вербального и визуального кодов создает новые смыслы, как культурный контекст влияет на интерпретацию изображений, как использование определенных модальностей может усиливать или ослаблять коммуникативный эффект.

Мультимодальный подход позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию, так как устная и письменная речь более не являются единственными способами передачи информации. В реальной коммуникации человек одновременно выступает и как отправитель, и как получатель сообщений, закодированных в разных модальностях. Обучение иностранному языку должно отражать эту реальность, иначе оно рискует остаться в плену искусственных учебных ситуаций, далеких от жизни.

Особое значение приобретает формирование межкультурной коммуникативной компетенции, представляющей «совокупность межкультурной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции» [Рябова, 2022, с. 219]. Мультимодальные тексты несут в себе культурный код, и их анализ позволяет глубже проникнуть в культуру

изучаемого языка. Например, понимание того, как используются цвета в рекламе в разных культурах, какие жесты приемлемы в публичных выступлениях, как структурируются посты в социальных сетях у носителей языка, — все это становится неотъемлемой частью межкультурной компетенции. Развитие межкультурной компетентности направлено на изменение отношения и поведения, побуждая участников критически применять знания.

Цифровая трансформация и мультимодальное обучение

Тотальная цифровизация современного образования отражает «комплексную природу социальных трансформаций, обусловленную изменениями в характере социального взаимодействия, коммуникации» [Гончарова, 2021, с. 102]. Сегодня обучение может происходить не только в классе, но и в виртуальной среде, не только синхронно, но и асинхронно, не только индивидуально, но и в сетевом взаимодействии. Эти изменения требуют пересмотра методов и форм работы.

Специфика цифрового обучения иностранным языкам — это «максимальная аутентичность цифрового иноязычного контента через погружение в языковую среду» [Рябова, 2022, с. 219]. Использование аутентичных материалов способствует повышению уровня медиакомпетентности обучающихся и обогащает их представления о культуре и традициях иноязычного социума, где они также получают возможность взаимодействовать с реальными текстами — постами блогеров, комментариями в социальных сетях, новостными видео, рекламными роликами, которые созданы носителями языка для носителей языка.

Информация может подаваться в виде учебных текстов при сопровождении аудио или с визуальным элементом (изображением), которую обучающиеся воспринимают полностью и смогут запомнить ее. Это показывает, что модусы мультимодальности имеют сенсорный формат при активизации нейронных связей, помогающих обработке информации.

Информация может подаваться в виде учебных текстов при сопровождении аудио или с визуальным элементом (изображением), которую обучающиеся воспринимают полностью и смогут запомнить её. Это показывает, что модусы мультимодальности имеют сенсорный формат, активизирующий нейронные связи и способствующий более эффективной обработке и хранению информации. Как отмечают исследователь Р. И. Майер, «мультисенсорное обучение активирует больше нейронных

связей, что ускоряет формирование долговременной памяти» [Mayer, 2014, p. 110-115]. Таким образом, мультимодальное предъявление материала не просто облегчает понимание, но и запускает нейрофизиологические механизмы, повышающие прочность усвоения языкового материала.

Важно учитывать, что при отборе учебного материала по определенному тематическому содержанию стоит обратить внимание на психологическую составляющую обучающихся: необходимо понимать, что одни обучающиеся лучше воспринимают информацию через видео или движущуюся картинку, другие могут успешнее изучать информацию с помощью инфографики и диаграмм. Мультимодальный подход как раз помогает соединить все каналы восприятия информации и дать обучающимся возможность работать в привычном для них режиме. Согласно исследованиям Р. Данн и К. Данн, «учёт доминирующих каналов восприятия повышает академическую успеваемость на 30–40%» [Dunn, Dunn, 1978, p. 15-20]. Следовательно, мультимодальный подход реализует принцип индивидуализации обучения, позволяя каждому обучающемуся получать информацию через наиболее эффективный для него сенсорный канал.

Цели и задачи в обучении иностранным языкам

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования третьего поколения задает четкие ориентиры в обучении иностранному языку, которые полностью согласуются с идеями мультимодального подхода. Согласно ФГОС ООО 3-го поколения (2021), изучение иностранного (английского) языка направлено на «формирование коммуникативной компетенции обучающихся в единстве таких её составляющих, как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная компетенции» [Иностранный язык. Реализация ФГОС..., 2021, с. 16]. Это положение подчеркивает, что цель обучения иностранному языку является не просто овладение языковым кодом, а формирование способности к реальному общению в разных контекстах.

Целью иноязычного образования является формирование коммуникативной компетенции в единстве её составляющих: речевой, языковой, социокультурной (межкультурной) и компенсаторной. Важно, что социокультурная составляющая предполагает знакомство с культурой стран изучаемого языка, а компенсаторная — умение выходить из положения

в условиях дефицита языковых средств. Обе эти составляющие могут эффективно развиваться через работу с мультимодальными текстами, которые несут культурную информацию и позволяют использовать невербальные средства для компенсации языковых трудностей.

К окончанию 9 класса обучающиеся должны владеть умением общаться на иностранном языке в разных формах, таких как «устно/письменно, непосредственно/опосредованно, в том числе через Интернет на допороговом уровне» [Иностранный язык. Реализация ФГОС..., 2021, с. 16]. Это положение напрямую коррелирует с задачами мультимодального обучения, так как опосредованное общение в цифровой среде практически всегда мультимодально. Общение в мессенджерах включает не только текст, но и эмодзи, стикеры, GIF-анимации, голосовые сообщения, фотографии. Общение в социальных сетях предполагает создание постов с изображениями и видео. Видеозвонки сочетают устную речь, мимику, жесты, демонстрацию экрана. Все эти формы общения должны стать предметом обучения.

Важной задачей также является формировать навыки работы с информацией, представленной в разных модальностях (текст, аудио, видео, графика). В современном мире информация редко представлена в чисто текстовом виде. Учебные материалы, новостные сообщения, научно-популярные статьи — все это включает визуальные элементы, схемы, диаграммы, инфографику. Умение работать с такой информацией становится необходимым не только для изучения языка, но и для успешного обучения в целом.

Мультимодальный подход в обучении иностранным языкам

Визуализация учебного материала обладает мощным потенциалом, так как она «обладает способностью обеспечить позитивный эмоциональный фон занятия» [Бакирова, 2023, с. 55], что критически важно для поддержания мотивации у обучающихся. В контексте мультимодального подхода важное место занимает понятие «креолизованный текст». Под креолизованным текстом понимается такой текст, в котором вербальные (языковые) и невербальные (изображения, символы, цвета, шрифты, пространственное расположение) компоненты образуют визуальное, структурное и смысловое единое целое, обеспечивая комплексное воздействие на адресата. Как отмечают исследователи, «происходит постепенное объединение вербального и визуального образовательного

контента в одно целое» [Бакирова, 2023, с. 53]. Креолизованные тексты включают комиксы, рекламные буклеты, постеры, инфографику, скриншоты переписок в мессенджерах, посты в социальных сетях и многие другие форматы современной коммуникации. Для девятиклассников, которые уже имеют достаточный языковой уровень и активно используют интернет, такие задания воспринимаются не как учебные упражнения, а как естественная деятельность.

Стратегии работы в рамках мультимодального подхода должны учитывать последовательность предъявления модусов и характер их взаимодействия. К основным стратегиям относятся: 1) стратегия «опережающего визуального контекста» — предъявление визуального ряда до вербального текста для создания прогностической базы; 2) стратегия «параллельного кодирования» — одновременное предъявление разных модусов (например, субтитры к видео) для усиления смыслового восприятия; 3) стратегия «межмодального переноса» — трансформация информации из одного модуса в другой (например, пересказ видео с опорой на стоп-кадры или создание инфографики по прослушанному тексту); 4) стратегия «критического анализа модальностей» — выявление того, как выбор модуса влияет на смысл сообщения (например, сравнение новостного репортажа и текстовой заметки на ту же тему). Выбор конкретной стратегии зависит от цели урока, этапа обучения и индивидуальных особенностей обучающихся.

Диалог как «воплощение социокультурных и персональных смыслов» [Рябова, 2008, с. 49] в мультимодальной среде выходит за рамки простого обмена репликами. В диалоге «реализуется напряженное стремление к преодолению несоответствий в собственной деятельности» [там же, 2008, с. 46]. Это означает, что подлинный диалог всегда предполагает встречу с иным — иным мнением, иной культурой, иным способом выражения. Мультимодальная среда создает для этого особые возможности.

Обучающиеся 9 класса активно участвуют в полилогах в комментариях, мессенджерах, где помимо слов используются эмодзи, мемы, GIF-анимации. Это новая форма диалогического общения, которую лингводидактика должна осмыслить и включить в содержание обучения иностранному языку. Обучение таким формам диалогического общения должно стать частью содержания обучения иностранному языку. Например, можно анализировать, как выбор эмодзи меняет тональ-

ность сообщения, как мемы выполняют функцию культурных отсылок, как в видеокомментариях используются невербальные средства для выражения отношения.

Диалог в мультимодальной среде также создает условия для развития межкультурной компетенции. Наблюдая за тем, как представители других культур используют разные модальности в общении, учащиеся начинают понимать культурную специфику коммуникации. Например, в одних культурах принято активно использовать эмодзи, в других — более сдержанно. В одних культурах видеозвонки считаются нормой даже для малознакомых людей, в других — вторжением в личное пространство. Осознание этих различий и умение адаптировать свое коммуникативное поведение — важная составляющая межкультурной компетенции.

Практическая реализация

Для иллюстрации возможностей мультимодального подхода в обучении иностранному языку (в частности, для развития умений диалогической речи у обучающихся 9 классов) приведём следующий пример комплекса заданий, построенных вокруг аутентичного мультимодального текста — короткого видеоинтервью с носителем языка на платформе YouTube (длительностью 1–2 минуты).

Исходным материалом является видеофрагмент «How do you use social media?» (канал BBC Learning English), в котором три молодых человека из Великобритании и США отвечают на вопросы интервьюера. Видео содержит вербальный компонент (реплики интервьюера и говорящих), визуальный статический компонент (субтитры, графические элементы), визуальный динамический компонент (мимика, жесты, смена планов) и аудиальный компонент (интонация, темп речи, фоновое музыкальное сопровождение).

Комплекс заданий учитывает в себе следующие:

- До просмотра (предвосприятие, визуальный модус). Обучающимся демонстрируются стоп-кадры видео с выключенным звуком. Задача в парах: предположить тему интервью, настроение говорящих, их отношение друг к другу, возможные реплики. Это активирует пространственно-кинетический модус (анализ жестов, поз, мимики) и создаёт прогностическую базу.
- Первый просмотр (глобальное понимание, аудиальный + визуальный модусы). Обучающиеся смотрят видео со звуком, но без субти-

тров. Задача: подтвердить или опровергнуть свои предположения, определить основную тему и ключевые идеи высказываний.

- Второй просмотр (детальное понимание, все модусы). Видео демонстрируется с субтитрами. Обучающиеся получают таблицу для заполнения: «Что сказано вербально?» и «Что передано невербально (жесты, интонация, мимика)?». После просмотра — обсуждение в парах, как невербальные средства дополняют или изменяют смысл вербальных высказываний.
- Анализ креолизованного текста (семиотический подход). Обучающимся выдаются скриншоты видео с тремя разными кадрами. Задача: определить, как цветовое решение, ракурс съёмки, расположение участников в кадре и использование графических элементов (субтитры, эмодзи в названии видео) создают определённую атмосферу и влияют на восприятие информации.
- Диалогическая практика (продуктивный модус). На основе просмотренного видео обучающиеся в парах разыгрывают аналогичное интервью, но меняют невербальное сопровождение (например, произносят свои реплики с ироничной или грустной интонацией, используют закрытые или открытые позы). Партнёр должен угадать, какое эмоциональное состояние изображает говорящий. Это тренирует способность передавать и распознавать смысл через сочетание вербальных и невербальных средств.
- Создание собственного мультимодального продукта. Обучающиеся получают задание записать короткое видеоинтервью (длительностью до 1 минуты) на тему «My favourite social media platform» с обязательным использованием не менее двух невербальных средств (жесты, мимика, изменение интонации, фоновое изображение или музыка). Видео размещается в закрытом кластерном канале (например, в чате класса в мессенджере), где одноклассники оставляют комментарии-отзывы с анализом использованных модусов.
- Данный комплекс заданий реализует все принципы мультимодального подхода: интеграцию модусов (видео объединяет речь, изображение, звук, жесты), синестезию (задействованы зрение, слух, кинестетика), ситуативность и аутентичность (использовано реальное интервью с носителями языка), когнитивную вовлечённость (анализ противоречий между вербальным и невербальным) и интерактивность (создание собственного видео и обратная связь). Для обу-

чающихся 9 классов такая работа воспринимается как естественная цифровая коммуникация, а не как учебное упражнение, что значительно повышает мотивацию и способствует переносу сформированных умений в реальные жизненные ситуации.

Перспективы дальнейших исследований. Дальнейшие исследования связаны с разработкой адаптивных цифровых платформ, методик мультимодального проектирования учебного контента, а также с интеграцией генеративного искусственного интеллекта и иммерсивного обучения (симуляторов, VR/AR) в образовательный процесс. Искусственный интеллект уже сейчас позволяет создавать персонализированные учебные материалы, адаптированные под индивидуальные особенности учащихся. VR-технологии создают эффект полного погружения в языковую среду, где учащийся может взаимодействовать с виртуальными собеседниками в реалистичных ситуациях.

Важно, чтобы технологическое развитие не заслоняло методическую основу обучения. Мультимодальный подход выступает не просто технологическим, но философским сдвигом в понимании процесса коммуникации, где ключевую роль играет субъектность обучающегося и междисциплинарность содержания [Тарева, 2014].

Заключение

Подытоживая сказанное, следует отметить, что мультимодальный подход в обучении иностранным языкам открывает возможности для интеграции традиционных и цифровых форм взаимодействия. Он способствует развитию коммуникативной компетенции, включающей не только языковые, но и визуально-когнитивные навыки. Для учащихся 9 класса, стоящих на пороге выбора профиля обучения и активно социализирующихся, такой подход создает условия для формирования речевых умений, необходимых в реальной жизни и будущей профессиональной деятельности. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бакирова Г. А.* Соотношение визуальной и текстовой информации в образовательном пространстве занятий по иностранному языку / Г. А. Багирова, И. В. Певнева. — Текст: непосредственный // Мир университетской науки: культура, образование. — 2023. — № 8. — С. 53–60.

2. *Васичева Н. Ю.* Формирование коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка / Н. Ю. Васичева, М. Э. Рябова. — Текст: непосредственный // Германистика: филология и лингводидактика: сб. науч. статей / редкол.: Е. Г. Борисова [и др.]; сост. и отв. ред. Е. В. Бирюкова, Д. А. Флеенко. — Т. 1. — М.: Языки Народов Мира, 2023. — С. 156–169.
3. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: Харвест, 2003. — 976 с.
4. *Гончарова В. А.* Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова. — Текст: непосредственный // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 101–115. — DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115.
5. *Гусевская Н. Ю.* Эволюция методов обучения иностранному языку / Н. Ю. Гусевская. — Текст: непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. — 2013. — № 6. — С. 167–171.
6. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева; под ред. И. Н. Добротиной. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 103 с. — Текст: непосредственный.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ № 287 от 31.05.2021 (зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). — URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (дата обращения: 11.03.2026).
8. *Рябова М. Э.* Аутентичные цифровые ресурсы как инструмент развития навыков межкультурного диалогического общения / М. Э. Рябова, К. Д. Демченко. — Текст: непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы Третьей междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 29 марта — 2 апреля 2022 г.) / под общ. ред. Л. Г. Викуловой; редкол.: Е. Г. Тарева, Л. А. Борботько, С. А. Герасимова [и др.]. — М.: Языки Народов Мира, 2022. — С. 218–223.
9. *Рябова М. Э.* Диалогический дискурс современного общества / М. Э. Рябова, Т. С. Шикина. — Текст: непосредственный // Гуманитарий. — 2008. — № 7. — С. 44–50.
10. *Тарева Е. Г.* Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 98–103.
11. *Dunn R.* Teaching Students Through Their Individual Learning Styles / R. Dunn, K. Dunn. — Reston, VA: Reston Publishing, 1978. — 432 p.
12. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes. — Text: непосредственный // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.

13. *Kress G.* Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication / G. Kress, T. van Leeuwen. — London: Arnold, 2001. — 152 p.
14. *Mayer R. E.* The Cambridge Handbook of Multimedia Learning / R. E. Mayer. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 930 p.
15. *Wanselin H.* Analysing Multimodal Texts in Science — a Social Semiotic Perspective / H. Wanselin, K. Danielsson, S. Wilkman. — Text: непосредственный // Research in Science Education. — 2022. — Vol. 52. — № 3. — P. 891–907.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Bakirova G. A.* Sootnoshenie vizual'noj i tekstovoj informacii v obrazovatel'nom prostranstve zanyatij po inostrannomu yazyku / G. A. Bagirova, I. V. Pevneva. — Tekst: neposredstvennyj // Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie. — 2023. — № 8. — S. 53–60.
2. *Vasicheva N. Yu.* Formirovanie kommunikativnoj kompetencii na urokah nemeckogo yazyka / N. Yu. Vasicheva, M. E. Ryabova. — Tekst: neposredstvennyj // Germanistika: filologiya i lingvodidaktika: sb. nauch. statej / redkol.: E. G. Borisova [i dr.]; sost. i otv. red. E. V. Biryukova, D. A. Fleenko. — T. 1. — M.: Yazyki Narodov Mira, 2023. — S. 156–169.
3. *Golovin S. Yu.* Slovar' psihologa-praktika / S. Yu. Golovin. — 2-e izd., pererab. i dop. — Minsk: Harvest, 2003. — 976 s.
4. *Goncharova V. A.* Tendencii sovremennogo obrazovaniya: ot problem k vozmozhnostyam / V. A. Goncharova. — Tekst: neposredstvennyj // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — 2021. — № 5. — S. 101–115. — DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115.
5. *Gusevskaya N. Yu.* Evolyuciya metodov obucheniya inostrannomu yazyku / N. Yu. Gusevskaya. — Tekst: neposredstvennyj // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. — 2013. — № 6. — S. 167–171.
6. Inostrannyj yazyk. Realizaciya FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya uchitelya / M. Z. Biboletova, N. N. Trubaneva; pod red. I. N. Dobrotinoj. — M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2022. — 103 s. — Tekst: neposredstvennyj.
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz № 287 ot 31.05.2021 (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101). — URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (data obrashcheniya: 11.03.2026).
8. *Ryabova M. E.* Autentichnye cifrovye resursy kak instrument razvitiya navykov mezhkul'turnogo dialogicheskogo obshcheniya / M. E. Ryabova, K. D. Demchenko. — Tekst: neposredstvennyj // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: cifrovye kommunikacii:

materialy Tret'ej mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 29 marta — 2 aprelya 2022 g.) / pod obshch. red. L. G. Vikulovoj; redkol.: E. G. Tareva, L. A. Borbot'ko, S. A. Gerasimova [i dr.]. — M.: Yazyki Narodov Mira, 2022. — S. 218–223.

9. *Ryabova M. E.* Dialogicheskij diskurs sovremennogo obshchestva / M. E. Ryabova, T. S. Shikina. — Tekst: neposredstvennyj // Gumanitarij. — 2008. — № 7. — S. 44–50.
10. *Tareva E. G.* Kommunikativnyj podhod: v poiskah lingvodidakticheskih innovacij / E. G. Tareva. — Tekst: neposredstvennyj // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2014. — № 5. — S. 98–103.
11. *Dunn R.* Teaching Students Through Their Individual Learning Styles / R. Dunn, K. Dunn. — Reston, VA: Reston Publishing, 1978. — 432 p.
12. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes. — Text: neposredstvennyj // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.
13. *Kress G.* Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication / G. Kress, T. van Leeuwen. — London: Arnold, 2001. — 152 p.
14. *Mayer R. E.* The Cambridge Handbook of Multimedia Learning / R. E. Mayer. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 930 p.
15. *Wanselin H.* Analysing Multimodal Texts in Science — a Social Semiotic Perspective / H. Wanselin, K. Danielsson, S. Wilkman. — Text: neposredstvennyj // Research in Science Education. — 2022. — Vol. 52. — № 3. — P. 891–907.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_62_75

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жалилова Хулкар Тураевна,
докторант Института развития профессионального образования
Институт развития профессионального образования, г. Ташкент, Республика Узбекистан
torayevnaxulkar@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В данной статье анализируются современные подходы к обучению английскому языку, адаптированные для учащихся по направлению технического строительства. Особое внимание уделяется методологии CLIL, обучению, основанному на задачах и проектах, методу CTIL, ролевым играм, кейс-стади, использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе. Рассматриваются преимущества и возможные ограничения каждого подхода. В статье освещается подготовка учащихся к определенной профессии путем интеграции языковых навыков с профессиональными компетенциями в профессионально-ориентированном обучении английскому языку. Исследованы теоретические и методические основы развития речевой компетенции учащихся специальности "Строительство зданий и сооружений". Также обоснована необходимость формирования профессионально-ориентированного иноязычного общения в условиях расширения международного сотрудничества. Приведены результаты, подтверждающие эффективность гармонизации профессионального содержания и речевой практики. Даны практические рекомендации по внедрению эффективных педагогических моделей, способствующих развитию профессиональной языковой компетенции у будущих специалистов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *профессиональная ориентация, преподавание английского языка, речевая компетенция, сфера технического строительства, технологическое образование по методике CLIL, обучение на основе задач, проектное обучение, метод CTIL, цифровые технологии, английский язык, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность.*

MODERN METHODS AND TOOLS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN STUDENTS THROUGH PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Jalilova H. T.,
Doctoral student at the Institute for the Development of Vocational Education
Institute for the Development of Vocational Education, Tashkent, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT
This article analyzes modern approaches to teaching English adapted for students in technical construction fields. Special attention is given to the CLIL methodology, task-based and project-based learning, the CTIL method, case studies with role-playing, and the use of digital resources in the educational process. The advantages and potential limitations of each approach are examined. The article examines the preparation of students for a specific profession by integrating language skills with professional competencies in professionally-oriented English language teaching. The theoretical and methodological foundations for developing speech competence in students specializing in "Buildings and Structures" are investigated. The necessity of fostering professionally-oriented foreign language communication skills in the context of expanding international cooperation is also substantiated. The article presents results confirming the effectiveness of harmonizing professional content with language practice. Practical recommendations are provided for implementing effective pedagogical models that contribute to the development of professional language competence in future specialists.

KEYWORDS: *professional orientation, English language teaching, speech competence, technical construction field, CLIL-based technological education, task-based learning, project-based learning, CTIL method, digital technologies, English language, professional competence, communicative competence.*

В учреждениях профессионального образования возрастают новые требования к профессиональной подготовке будущих техников-строителей. Это обусловлено глобализацией, модернизацией строительной отрасли, работой над международными проектами, использованием зарубежных технологий и стандартов. Применение этих технологий и стандартов, а также зарубежного опыта создает необходимость повышения коммуникативной компетенции на английском языке у студентов специальности "Строительство зданий и сооружений."

В современном мире строительная отрасль считается одной из наиболее важных и требует от будущего специалиста владения английским языком в этой сфере: зарубежные научные публикации, работа с проектной документацией, руководства по использованию строительного оборудования и материалов, BIM-технологии, а также стандарты ISO и Еврокада создаются преимущественно на английском языке. Это само по себе подчеркивает важность развития у обучающихся не только языковых навыков, но и профессионально ориентированной речевой компетенции. Специалист, обладающий речевой компетенцией, способен эффективно участвовать в профессиональном общении, взаимодействовать с международными партнерами, переводить технические тексты, проводить презентации проектов, а также применять полученную информацию в своей практической деятельности. Однако результаты анализа, проведенного в организациях профессионального образования, показали, что уровень владения английским языком учащихся по направлениям, связанным со строительством, значительно недостаточен. Традиционные методы обучения в основном ограничиваются грамматико-переводческим подходом, а учебный процесс сводится к репродуктивным формам обучения, что не обеспечивает развитие языковых навыков учащихся. Для этого требуется решение ряда современных задач: использование интерактивных, компетентностно-ориентированных педагогических

технологий и современных интерактивных методов, развивающих мотивацию, самостоятельность, критическое мышление и способность использовать язык в профессиональной деятельности.

Реформы, проводимые в нашей стране, направлены именно на развитие системы профессионального образования. Задачи, определенные в ряде указов и постановлений по развитию системы профессионального образования, требуют от действующих и будущих специалистов в учреждениях профессионального образования выполнения ряда работ. В частности, в Указе Президента Республики Узбекистан от 23 октября 2025 года No УП-190 "О мерах по повышению эффективности управления в системе профессионального образования" основной целью определено профессиональное обучение на основе единого подхода путем совершенствования системы управления профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, эффективное внедрение передового зарубежного опыта и подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих международным образовательным стандартам. Также в пункте 6 данного указа определены задачи по предоставлению Агентством по миграции заказов на обучение профессиям и специальностям, а также иностранным языкам исходя из потребности иностранных работодателей в рабочей силе, а также по совершенствованию материально-технической базы обучения и техникумов. Ряд задач, изложенных в данном Указе, безусловно, подчеркивает актуальность владения профессионально-ориентированным английским языком. [1]

В целях обеспечения исполнения данного Указа и повышения качества подготовки кадров в профессиональном образовании, в постановлении Президента Республики Узбекистан No 316 "О мерах по реализации реформ в системе профессионального образования" определены следующие задачи: увеличение количества техникумов с внедренными международными и совместными программами до не менее чем 250, увеличение числа педагогов, участвовавших в программах повышения квалификации и стажировки за рубежом, со 100 до 2500 человек, а также повышение доли дуального образования в системе профессионального образования с нынешних 9 процентов до 40 процентов. Установлены задачи по популяризации профессионального образования, в том числе то, что с 2028 года направление в техникум будет осуществляться по результатам экзамена, проводимого по итогам 9 класса. Исходя из сути этих решений, следует подчеркнуть, что целью является даль-

нейшее повышение качества профессионального образования, подготовка конкурентоспособных на рынке труда специалистов, обладающих языковыми навыками и способностью к критическому мышлению.[2] Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в организациях профессионального образования предполагает интеграцию языковых навыков с профессиональными компетенциями и подготовку учащихся к конкретной профессии. Особую актуальность для специалистов направления "Строительство зданий и сооружений" приобретает поиск эффективных методов развития речевой компетенции на английском языке с учетом специфики специальных дисциплин (таких как "Строительные материалы и изделия"). К этим методам относятся: интеграция предметного содержания и языковых навыков (подход CLIL), метод кейс-стади, проектные технологии, использование цифровых образовательных ресурсов, моделирование профессиональных ситуаций, а также применение материалов, отражающих реальные условия будущей профессиональной деятельности учащихся. Все эти подходы считаются важными для развития профессиональной компетентности учащихся.

Необходимость совершенствования методики преподавания английского языка студентам инженерно-строительных специальностей обусловлена следующими факторами:

- возрастающая роль английского языка в международном профессиональном общении;
- глобальные изменения в строительной отрасли и увеличение количества международных проектов;
- потребность в специалистах, в совершенстве владеющих профессиональным техническим английским языком;
- недостаточная эффективность традиционных методов обучения;
- требование подготовки конкурентоспособных кадров в условиях цифровой экономики.[3]

Вопрос формирования иноязычной речевой (коммуникативной) компетенции у будущих специалистов находится в центре внимания целого ряда отечественных и зарубежных педагогов, методистов и преподавателей лингводидактики. Владение иностранным языком в настоящее время считается основным компонентом профессионального образования. Это связано с процессами глобализации научных знаний, необходимостью работы с технической документацией на иностранном

языке, а также активным профессиональным сотрудничеством с зарубежными коллегами в рамках международных проектов. Это означает, что существует необходимость применения инновационных подходов, направленных на развитие языковой компетенции в профессиональном контексте.

Г. Султанова подчеркивает важность использования цифровых технологий и мультимедийных средств при обучении лексике в техническом контексте. По мнению автора, применение интерактивных платформ и визуализация материала способствуют повышению учебной мотивации учащихся и помогают им лучше усваивать профессиональную терминологию.[4]

В своих исследованиях **Е. Б. Бочаров и А. Галкин** рассмотрели вопросы внедрения инновационных подходов в преподавании английского языка учащимся технических направлений. Они обратили особое внимание на метод CLIL (Обучение содержанию и языку через интеграцию), основанный на интеграции изучения английского языка с профессионально-ориентированными дисциплинами. [5]

А. Т. Зиятов подчеркнул важность внедрения и адаптации проектно-ориентированного обучения в учебную практику технических высших учебных заведений. По мнению ученого, реализация проектной практики на английском языке способствует эффективному формированию иноязычных и профессиональных компетенций студентов технических специальностей. Вместе с тем исследователь подтверждает выводы о необходимости методической поддержки преподавателей при реализации современных подходов к обучению. [6]

По мнению **С. Пратап**а практика показывает, что подход к обучению, основанный на выполнении задач, широко применяется. Этот подход направлен на выполнение коммуникативных заданий, отражающих реальные инженерные ситуации.[7]

Дж. Шатрова подчеркивает, что использование современных методов формирует устойчивую учебную мотивацию и способствует развитию навыков работы в команде.[8]

Как видно из этих исследований, большинство работ не учитывают специфику специальностей или не адаптированы к реалиям образовательных учреждений.

Под профессиональной направленностью в обучении английскому языку понимаются стратегии и методики, предназначенные

для подготовки учащихся к определенному профессиональному направлению или профессиональной сфере посредством обучения языку. Современные и интерактивные методы сочетают уровень владения языком с практическими и отраслевыми навыками, что обеспечивает подготовку учащихся к работе в условиях глобальной рабочей силы. В профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в организациях профессионального образования рассматриваются различные методы, применяемые в профессиональной ориентации, их значение, использование и результаты. Преподавание английского языка в организациях профессионального образования включает в себя не только формирование общих языковых навыков, но и развитие профессиональной и коммуникативной компетенции. Для этого важны **CLIL, Project-Based Learning** (PBL), **Task-Based Learning** (TBL), а также внедрение цифровых технологий в образовательный процесс.

Первый этап эксперимента, а именно уточняющий этап, был проведен среди учащихся специальности «Строительство зданий и сооружений» архитектурно-строительных техникумов. С учащимися были проведены беседы о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в образовательном учреждении, выполнен анализ уроков и проведено анкетирование, а также были проведены тесты для определения уровня владения профессионально-ориентированным английским языком. На данном этапе была собрана информация о профессиональных целях учащихся и их текущем уровне владения языком. С учащимися было проведено общение для выявления их проблем и стремлений. Анализ первого этапа позволил сделать вывод о необходимости разработки специального технического словаря для учащихся строительного и архитектурного направлений, создания интерактивных методов, используемых при интегрированном обучении науке и языку, а также обогащения учебных программ целевой информацией.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) — (Интегрированное изучение содержания и языка). Этот метод объединяет преподавание языка с предметным содержанием, что позволяет учащимся приобретать языковые навыки наряду с профессиональными знаниями. Основными элементами являются обучение английскому языку с охватом тем, относящихся к определенной области, таким как бизнес, технологии, медицина или строительство. Для применения этого метода

в учебном процессе используются тексты, видео и кейсы, относящиеся к данной области. В профессиональном контексте выполняются такие задания, как групповые обсуждения, презентации и решение проблем. Например, студенты технического строительного направления работают над написанием технических отчетов и обсуждением инновационных проектов на английском языке, что стимулирует как языковое, так и профессиональное развитие.[9]

Метод Task-Based Language Teaching (TBLT) — обучение языку на основе задач — делает акцент на практических заданиях, отражающих реальные профессиональные сценарии. Подход, ориентированный на задачи, побуждает к выполнению практических заданий, моделирующих реальные ситуации в профессиональной сфере. Примерами таких заданий могут служить чтение и анализ технических инструкций, составление отчета о результатах работы и проведение технического доклада.

Дизайн задания. Создание таких видов деятельности, как составление электронных писем, участие во встречах и переговорах, проведение презентаций проектов;

Фокусировка на коммуникации. Придание приоритета беглости речи и эффективности общения учащихся над грамматической точностью.

Механизмы обратной связи. Предоставление конструктивных отзывов для совершенствования языковых и профессиональных навыков. Например, на уроке делового английского языка учащиеся могут моделировать процесс переговоров, что подготовит их к реальным взаимодействиям на рабочем месте. [10]

Метод Project-Based Learning (PBL) — (обучение, основанное на проектах) базируется на реализации проектов, направленных на решение конкретных проблем, например, в сфере строительства, с использованием английского языка как средства профессиональной коммуникации. Этот метод активно применяется в зарубежной образовательной практике при подготовке будущих строителей или архитекторов, а также в ряде технических высших учебных заведений республики.

По мнению **А. Т. Зиатова** выполнение проектов на иностранном языке способствует развитию у учащихся как речевых, так и профессиональных навыков. Также это формирует у учащихся способность работать в команде и проводить презентации. Кроме того, метод раз-

вивает критическое мышление и творческие способности учащихся. При использовании проектного метода можно достичь следующих результатов:

- обучающиеся могут решать проблемы, связанные с их профессиональной сферой;
- могут работать в команде над проектами, например, разрабатывать бизнес-план или проводить исследования рынка
- могут интегрировать навыки чтения, письма, говорения и аудирования в проектной деятельности.

Например, студенты направления архитектуры и строительства проектируют новое современное здание или сооружение и представляют его на английском языке. [11]

Role -Playing and Simulations — (Ролевые игры и симуляции) — деятельность ролевых игр имитирует профессиональную среду, позволяя учащимся выполнять определенные роли и обязанности. При использовании этого метода у обучающихся совершенствуются такие гибкие навыки, как решение проблем, работа в команде и адаптация к меняющимся условиям. Данный метод также помогает подготовить учащихся к взаимодействию с представителями различных культур. Например, студенты, изучающие гостиничное дело, могут практиковать языковые навыки и навыки обслуживания клиентов, исполняя роль сотрудника гостиницы, обслуживающего иностранных гостей. [12]

Использование цифровых образовательных технологий. Использование цифровых платформ, таких как Kahoot, Moodle, Quizlet облегчает контроль знаний. По мнению **Г. Султановой**, использование мультимедийных технологий повышает уровень активности учащихся и облегчает освоение профессиональной лексики в техническом контексте. [13]

Важным аспектом интеграции цифровых инструментов является то, что это облегчает преподавателям адаптацию содержания образования к специфическим особенностям конкретной специальности, а учащимся предоставляет широкие возможности для самостоятельного обучения и отслеживания своих достижений.

На втором этапе эксперимента, проведенного в техникумах архитектуры и строительства, а именно на развивающем этапе, исследователем был усовершенствован авторский метод под названием **"CTIL-Construction and Technical Integrated Language"** («Интегрированный

язык строительства и техники») для учащихся специальности "Строительство зданий и сооружений." Этот метод предполагает обучение языку путем его интеграции с профессиональными дисциплинами для учащихся строительно-технического направления.

CTIL — метод "Construction and Technical Integrated Language" (Интегрированный язык в строительной и технической сфере). Особенность данного метода заключается в том, что иностранный язык преподается в профессиональном контексте, где центральное место в учебном процессе занимают практические задачи в области строительства. При обучении учащихся языку занятия проводятся на основе строительной терминологии, правил техники безопасности и международных стандартов, а также с использованием технических чертежей. Основой метода служат принципы интеграции, интерактивности и инновационности. Учебный процесс организуется с помощью ролевых игр, кейс-стади, проектного обучения и цифровых технологий. Благодаря этому методу учащиеся осваивают английский язык не только теоретически, но и в процессе практической деятельности.

Задачи метода **CTIL — "Construction and Technical Integrated Language"** (Интегрированный язык в строительной и технической сфере)

1. Обучение профессиональной терминологии — усвоение на английском языке названий материалов (***concrete, glass, ceramics, polymers, composites***), их свойств (***strength, durability, porosity, plasticity***) и технологических процессов;
2. Формирование навыков чтения и понимания — чтение и осмысление содержания зарубежной литературы, руководств и нормативных документов по строительным материалам на английском языке;
3. Выполнение практических заданий — описание на английском языке лабораторных работ, процессов испытания материалов (***tests of strength, water absorption, density***).
4. Развитие письменной и устной речи — составление технической документации по строительным изделиям и материалам, создание презентаций, представление проектов.
5. Внедрение культурного и международного контекста — обсуждение на английском языке опыта использования строительных материалов в различных странах, экологических и экономических аспектов.

Основная концепция метода CTIL заключается в интегрированном развитии профессиональных и языковых компетенций посредством преподавания строительных и технических дисциплин на иностранном языке.

Таблица 1

Определение профессиональных терминов

CTIL — "Construction and Technical Integrated Language" Интегрированный языковой метод в строительном и техническом направлениях	**C (Construction)** — означает знания в области строительства зданий и сооружений
	T (Technical) — подразумевает технические знания
	I (Integrated) — интеграция языковых и профессиональных знаний
	L (Language) — профессионально-ориентированное изучение языка

Данный метод состоит из 5 этапов, и оценивание проводится по 5-балльной системе. Метод применяется на всех этапах урока. Пояснение по критериям оценки:

1–2 балла — низкий уровень (необходима дополнительная практика)

3 балла — средний уровень (достигнуты основные цели)

4 балла — хороший уровень (в большинстве случаев применяется правильно и эффективно)

5 баллов — высокий уровень (способен применять самостоятельно и точно)

Применение этих проанализированных современных методов и средств обучения в учебном процессе обеспечивает учащихся навыками, необходимыми для достижения успеха в определенном профессиональном направлении при профессионально-ориентированном обучении английскому языку. Вышеупомянутые методы не только повышают лингвистическую компетентность учащихся, но и готовят их к соответствию требованиям глобального рынка труда. Обучение английскому языку с использованием перечисленных подходов служит мостом к профессиональному успеху и создает возможность достичь высоких результатов в своей области, воспитывает уверенность в себе и способствует формированию квалифицированных специалистов. В целом, современные методы обучения английскому языку студентов, получающих образование в области технического конструирования, направле-

ны на практическое применение языка в профессиональных ситуациях, и вместо традиционного подхода важно сосредоточиться на развитии навыков, необходимых для строителей. Вместо традиционного подхода важно сосредоточиться на развитии навыков, необходимых для строителей. С помощью этих методов обучающиеся приобретают навыки чтения и анализа технической литературы, написания отчетов и проектной документации, а также устного общения на профессиональные темы — проведения презентаций, ведения переговоров и представления проектов.

В заключение следует подчеркнуть, что современные методы преподавания английского языка, ориентированные на профессиональные потребности специалистов в области строительства Зданий и сооружений, способствуют резкому повышению эффективности обучения и обеспечивают готовность выпускников к участию в международном профессиональном общении. Также важно учитывать особенности архитектурно-строительных техникумов Узбекистана, в том числе ограниченность материально-технических и методических ресурсов, а также различия в уровне подготовки преподавателей. Поэтому целесообразно внедрить модель смешанного обучения, включающую элементы нескольких методов и адаптированную к конкретным условиям и возможностям организаций профессионального образования.

Практические рекомендации:

1. Разработка учебно-методических комплексов на основе CIIL и CTIL с опорой на строительную терминологию;
2. Проведение курсов повышения квалификации для преподавателей английского языка по проектному и предметно-языковому обучению;
3. Активное использование цифровых платформ (Moodle, Quizlet, Kahoot) для развития словарного запаса и грамматических навыков;
4. Внедрение небольших учебных проектов на английском языке в рамках практических занятий и лабораторных работ.

Таким образом, использование современных методов с учетом контекста обучения строителей обеспечивает высококачественную и практическую языковую подготовку будущих специалистов, ориентированную на реальные профессиональные задачи и требования международного рынка труда. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента Республики Узбекистан от 23 октября 2025 года № УП-190 «О мерах по повышению эффективности управления в системе профессионального образования».
3. Методы и инструменты развития англоязычной речи студентов в области «Строительная инженерия (строительство зданий и сооружений)».
4. *Султанова Г.* Современные технологии обучения лексике при обучении английскому языку студентов технических направлений // LingvoSpectrum. — 2023. — № 1. — С. 1-7.
5. *Бочарова Е. П., Галкина А.* Инновационные методы обучения английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Филологические науки. — 2020. — № 4. — С. 78-83.
6. *Зиятов А. Т.* Современные методы обучения студентов технических институтов английскому языку // American Journal of Social Interdisciplinary Humanities. — 2023. — # 3. С. 1-5.
7. *Pratap C.* Alapati RNH CLIL: Новая тенденция в преподавании английского языка студентам-инженерам // Journal of Namibian Studies. — 2022. — № 32. С. 310-315.
8. *Шатрова Ж.* Преподавание английского языка студентам-инженерам в современном мире: Тематическое исследование на примере украинского и турецкого университетов // Academia.edu. — 2021. — С. 40-47.
9. *Мехисто П., Марш Д., Фриголс М. Дж.* (2008). Раскрытие CLIL: Интегрированное обучение содержанию и языку в двуязычном и многоязычном образовании. Macmillan Education.
10. *Эллис Р.* (2003). Задачно — обучение и преподавание языков. Oxford University Press.
11. *Беккет Г. Х., Слейтер Т.* (2005). Проектная структура: Инструмент для интеграции языка, содержания и навыков. ELT Journal, 59 (2), 108-116.
12. *Ладусс Г. П.* (1987). Ролевая игра. Oxford University Press.
13. *Султанова Г.* Современные технологии обучения лексике при обучении английскому языку студентов технических направлений // LingvoSpectrum. — 2023. — № 1. — С. 1-7.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 23 oktyabrya 2025 goda No UP-190 / «O merah po povysheniyu effektivnosti upravleniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya».
3. Metody i instrumenty razvitiya angloyazychnoj rechi studentov v oblasti “Stroitel'naya inzheneriya (stroitel'stvo zdanij i sooruzhenij)”;

4. *Sultanova G.* Sovremennye tekhnologii obucheniya leksike pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskih napravlenij // LingvoSpectrum. — 2023. — No 1. — S. 1-7.
5. *Bocharova E. P., Galkina A.* Innovacionnye metody obucheniya anglijskomu yazyku dlya special'nyh celej v tekhnicheskom vuze // Filologicheskie nauki. — 2020. — No 4. — S. 78-83.
6. *Ziyatov A. T.* Sovremennye metody obucheniya studentov tekhnicheskih institutov anglijskomu yazyku // American Journal of Social Interdisciplinary Humanities. — 2023. — No 3. S. 1-5.
7. *Pratap C.* Alapati RNH CLIL: Novaya tendenciya v prepodavanii anglijskogo yazyka studentam-inzheneram // Journal of Namibian Studies. — 2022. — No 32. S. 310-315.
8. *Shatrova Zh.* Prepodavanie anglijskogo yazyka studentam-inzheneram v sovremennom mire: Tematicheskoe issledovanie na primere ukrainskogo i tureckogo universitetov // Academia.edu. — 2021. — S. 40-47.
9. *Mekhisto P., Marsh D., Frigols M.* Dzh. (2008). Raskrytie CLIL: Integrirovannoe obuchenie soderzhaniyu i yazyku v dvuyazychnom i mnogoyazychnom obrazovanii. Macmillan Education.
10. *Ellis R.* (2003). Zadachno — obuchenie i prepodavanie yazykov. Oxford University Press.
11. *Bekket G. H., Slejter T.* (2005). Proektnaya struktura: Instrument dlya integracii yazyka, soderzhaniya i navykov. ELT Journal, 59 (2), 108-116.
12. *Laduss G. P.* (1987). Rolevaya igra. Oxford University Press.
13. *Sultanova G.* Sovremennye tekhnologii obucheniya leksike pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskih napravlenij // LingvoSpectrum. — 2023. — No 1. — S. 1-7.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_76_91

ГЕНЕАЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В КАРАКАЛПАКСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКЕ (ПОНЯТИЯ «СЕМЬ ПРЕДКОВ» И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ)

Амирлан Ердинал Сейдин-улы,
аспирант 2 курса
Московского педагогического государственного университета, Москва
amirlanerdinal@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматривается генеалогическая традиция и её основы в каракалпакской этнопедагогике. В этой связи основное внимание уделяется тому, что зарождение генеалогической традиции связано с учением о «жети ата» («семи предках»). На основании этого делается научный вывод о значительной роли генеалогической традиции в каракалпакской этнопедагогике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *каракалпак, этнопедагогика, генеалогическая традиция, шеджере, жети ата, историческое сознание.*

GENEALOGICAL TRADITION IN KARAKALPAK ETHNOPEDAGOGY (CONCEPTS OF «SEVEN ANCESTORS» AND METHODS OF ITS TEACHING)

Amirlan Erdinal Seydin-uly,
Second-year postgraduate student at
Moscow State Pedagogical University

ABSTRACT
The article examines the genealogical tradition and its foundations in Karakalpak ethnopedagogy. In this regard, the main attention is paid to the fact that the origin of the genealogical tradition is associated with the teaching of «zheti ata» («seven ancestors»). Based on this, a scientific conclusion is made about the significant role of the genealogical tradition in Karakalpak ethnopedagogy.

KEYWORDS: *Karakalpak, ethnopedagogy, genealogical tradition, shejire, jeti ata, historical consciousness.*

Шеджере (*родословие*) — это историческое наследие, сохраняющееся в традициях тюркских народов с древнейших времён. Именно поэтому родословные до сих пор изучаются лишь с исторической точки зрения. Тот факт, что основное ядро и источник *шеджере* создавались и формировались на основе педагогических требований, объясняет их особое место в обществе. Большинство шеджере в народе в древности создавались и распространялись исключительно устно [14: 202-206].

Традиционные шеджере — обычно, зачитываются за столом (*дастарханам*) и заучиваются наизусть детьми. Известно, что некоторые учёные пытались записать их, чтобы передавать из поколения в поколение. Письменные варианты *народных шеджере* известны в науке как «насепнама» или «насаб-наме» (*elim al-ansab*). Насепнама (علم الأنساب) — имеют цепочечную структуру, охватывающую несколько поколений. В них имена предков и предков записаны по одному [29].

Различия в *шеджере*, сохранившихся в письменном виде у разных народов, превышают тысячу лет. О подобных шеджере нам известно из данных,

сохраненных и переданных потомками таких известных исторических личностей, как Арыслан бап, Ахмет Яссави, Амир Темур, Эдигей и др. В данной статье мы остановимся на широко распространенной в народе традиции генеалогии, ее основах и значении в жизни детей.

Традиция составления шеджере у тюркских народов прослеживается в наследии правителей и государственных деятелей Центральной Азии, несших свет знаний народу: Мирза Улугбек (1394-1449), Мухаммед Хайдар Дуглат (1499-1551), Кадыр-Али Жалайыр (1530-1605), Абул-Гази Бахадыр-хан (1603-1664), Бердах Каргабай-улы (1827-1900) и других [18; 6; 12; 1-2; 3].

Что касается устные шеджере, то они включают в себя не только родословную, но и предания, сказания и любые события прошлого [11: 14]. У тюркоязычных народов Центральной Азии устные шеджере, передаваемые от отца к сыну, встречаются в большинстве семей. Существование и сохранение таких родословных, дающих исчерпывающую информацию о племенных союзах: муйтен, конгырат, китай, кипчак, кенегес, мангыт и др., составивших основу каракалпаков, отмечено в работах, написанных на эту тему [16: 5].

Как пишут носители народных преданий, известный летописец Великой Степи Машхур-Жусип Купеев: «Были люди, которые никогда не забывали услышанного, у которых были дыры в ушах, у которых были двери в груди, которые были глухими. Слова таких людей были подобны буквам в их теле, и старейшины, помнившие услышанное и увиденное, оставляли пример и наследие для будущих поколений, передавая их из уст в уста» [13: 79]. На какие бы генеалогии тюркских народов мы ни обратились, становится очевидным, что подобные принципы в них прочно отражены [4; 2; 7-9; 19-21; 26-28].

Аденбай Тажимуратов, исследователь народной педагогики каракалпаков, пишет: «Если обратиться к литературному наследию, исторической памяти любого народа, если обратить внимание на его традиции, даже на его игры, то мы поймём, что на первом месте стоит вопрос воспитания подрастающего поколения» [23: 3]. Если рассмотреть эту мысль, то станет ясно, что *шеджере* — как часть народной педагогики можно отнести к литературному и историко-духовному наследию.

Ведь, *шеджере* — это зеркало культурной истории народа, летопись пройденного нашими предками пути, часть несравненного духовного и культурного богатства, оставленного нам прадедами. Исследователь Т. Канаатов, обративший внимание на этот аспект генеалогии, отмечал: «Знание

шеджере — важно и для других отраслей науки (*политики, медицины, педагогики, психологии и т. д.*)» [14: 202].

Методика преподавания шеджере у тюркских народов начинается с запоминания «семи праотцов» (*«жети ата»*). Тот, кто не помнит своих семерых предков, считается сиротой. То есть, цель не в том, чтобы принизить человека, выросшего сиротой, а в том, чтобы объяснить, что человек, происхождение которого неизвестно и который не знает своей родословной, не уверен в том, какой путь он выберет в будущем. Именно поэтому один из известных генеалогов, Абул-Гази Бахадырхан, в предисловии к своему труду, привел следующее изречение: «У тюрков есть пословица: «Сирота сам пуповину перерезает», — как подтверждение своего мнения [1: 7].

В каракалпакском фольклоре сохранились пословицы и поговорки, связанные с этим: «Жети атасын билмеген — жетимге тең» (*«Кто не знает своих семи праотцов, тот самый сирота»*), «Жети атасын билмеген — жетесиз» (*«Кто не знает своих семи праотцов, тот самый бессознательный…»*) и т. д. Часто встречаются и такие пословицы, как «Жети атасын билмеген — кул» (*«Кто не знает своих семи праотцов, тот раб»*), «Өзлигин билмеген — өгиз» (*«Кто не знает своего основа, тот бык»*). Подобные пословицы встречаются и в других жанрах фольклора.

Ещё в каракалпакском фольклоре существует особый вид колыбельных песен — «термишлер» (*мудрилки*) [5: 460-463]. Примечательно, что исполняют их не матери, а отцы. У каракалпаков после того, как ребёнка вынимают из колыбели, о нём заботится отец или дед. В это время поётся термиш (мудрилка) с определённым ритмом и причитаниями. В термиш также уделяется внимание теме «жети ата» (*«семи праотцов»*):

Жети атасын-аў билген ер,
Жети журттың ғамын жер,
Бир атасын-аў билгенлер,
Бир басының ғайын жер… [3: 34].

Подстрочный перевод:

Человек, знающий своих семерых праотцов,
Заботится о семерых народах,
Тот, кто знает одного отца,
Заботится только о себе… Отсюда мы узнаем, что ребенок, знающий семь поколений, будет заботиться о заботах многих, тогда как тот, кто знает только своего отца и не интересуется никем другим, будет заботиться только о себе, то есть он вырастет «эгоистом».

Эти принципы народной педагогики действительно объясняют устойчивое мнение о том, что поколение, которое растет, не зная о своих предках, то есть о своей родословной, не думает ни о ком, кроме себя, в то время как ребенок, хорошо знающий своих предков, будет переживать из-за проблем всех и вырастет многогранной личностью.

Те, кто знает семи праотцев, также восхваляются вдохновляющими словами, такими как: «Тегинде бар — теги озар» *(«Тот, у кого есть основа, в конечном итоге добьется успеха»)*, «Теклиниң тентек улы ел бийлер» (*«Даже самый озорной сын того, у кого есть основа, станет правителем»*) и так далее.

Почитание «жети ата» (*«джеты ата»: семи праотцов, семи предков*) у каракалпаков связано с системой распределения шеджере родов, которые передаются сверху вниз. Соответственно, понятия «жети урпақ» (*«джеты урпах»: семи поколений*) называется следующим образом:

1. белбала (сынок);
2. ақлық (внук);
3. шаўлық (правнук);
4. қуўлық (праправнук);
5. туўлық (полневнук);
6. баўлық (пучоквнук);
7. жатлық (чужевнук)... [30]. В традиционной традиции отец ребёнка учит важности знания как минимум семи предков своего потомства и постоянно повторяет эти слова, включая их место в обществе и заслуги, которые они совершили. Эти слова постоянно впитываются в уши ребёнка.

Даже если дедушка забудет что-то из сказанного им, его мудрый сын напомнит ему об этом и спросит: «Разве ты не упоминал об этом?». Потому что каждая сказанная информация запечатлевается в сознании ребёнка.

Стоит также вспомнить, что наш дед (Елсуйер Амир-Ногай) рассказывал нам о своих предках и учил их запоминать их таким образом:

1. *Акмамбет би* (мурза);
2. *Доскелди би* (мурза);
3. *Койкелди батыр* (полководец);
4. *Джаналы батыр* (полководец);
5. *Байназар дарымшы* (целитель);
6. *Менглибай жузбасы* (сотник);
7. *Канаат болыс* (волостный управитель)... Если продолжить этот список, то до меня будет «он ата» или «десять поколений». Фактически,

это были начальные генеалогические знания, которые нам преподавали в четыре-пять лет. Позже мы узнали, что в нашей семье также существовали письменные генеалогические модели. Имена шестидесяти наших предков были записаны письменно. Жети ата («семь праотцов») — стали первым шагом в их изучении.

Конечно, хотя изначально понятия «жети ата» (*«джеты ата»: «семи праотцов»*) была преподана нам в упрощенном виде, очевидно, что впоследствии каждому предку была предоставлена соответствующая информация о его братьях, сестрах и потомках, что еще больше расширило наши генеалогические знания. Главная цель здесь — сделать так, чтобы эти ближайшие родственники не отдалились друг от друга, а продолжили родственную линию, оставленную предками.

После того как мы освоили эти техники и запомнили все, что услышали, нас обучали далее и давали подробную информацию не только о семи предках (жети ата), но и о наших предках за их пределами, и таким образом, как будто историческая реальность не просто нескольких столетий, а многих столетий предстала перед нашими глазами.

Следует также отметить, что «жети ата» (*«джеты ата»*) — понятие условное. У тюркских народов *три, пять, семь, девять, сорок* — сакральные числа [25: 105]. Поэтому число «жети» (*«семь»*) иногда означает «много». Оказывается, что, обучая принципу «жети ата», можно обучать не только семи предкам, но и девяти, двенадцати, шестнадцати и даже более десяти, в зависимости от знаний каждого человека о своей судьбе. Мы видим это и в письменных родословных [22: 26-28]. Это, конечно, также связано с уважением каждого поколения к своим предкам и тщательностью, с которой они записывали их историю.

В каракалпакской народной педагогике существует ещё одно понятие — «семь колено» (жети буўын), которое выше понятия «семь предков» (жети ата), и посредством которого преподаётся принцип единства каждого поколения. Эти «семь колено» (жети буўын) имеют следующий облик:

1) елат / журт (этнос);
2) ел / улыс (племенный союз);
3) аймақ / қәўим (племя);
4) урыў / тайпа (род);
5) тийре / тармақ (подрод);
6) көше / топар (группа);
7) шақа / шақап (подгруппа)...

Если мы будем интерпретировать эту классификацию, строго основанную на преподавании основ генеалогии, в соответствии с нашей родословной, она будет выглядеть следующим образом:

1) каракалпак (этнос);
2) кыпчак (племенный союз);
3) балталы (племя);
4) майлыбалта (род);
5) карасары (подрод);
6) мадан (группа);
7) акманбет (подгруппа).

Эта структура, по сути, создает единую этническую цепочку. Если сравнить этот пример с генеалогией Толес-батыра, особенно известной в истории каракалпакского народа, мы увидим, что подобная схема сохранилась:

1) каракалпак (этнос);
2) коныpат (субэтнос);
3) ашамайлы (племя);
4) бийтухым (род);
5) беке (подрод);
6) ушбас (группа);
7) толес (подгруппа). Значение этого заключается в том, что ребенок, который, опираясь на концепцию «семи предков», знает только своих собственных предков, теперь, освоив концепцию «семь колено», способен распознавать своих других родственников в каждом поколении.

В целом считается, что, согласно требованиям генеалогии, каждый каракалпак не может считаться полноправным представителем общества, пока он полностью этого не поймет.

Потому что в этом отношении существует среди народа есть такое поговорка:

Жети атасын билмеген — жөнсиз,
Жети буўынын билмеген — жигерсиз.
(Кто не знает своих семи пратцов, тот бессмысленный,
Кто не знает своих семи поколений, тот бессильный).

Существует способ, метод, как заложить в сознание ребенка родословную. Это не происходит случайно. У каракалпаков эта традиция часто соблюдается во время церемонии приветствия.

Хозяева часто привлекают маленьких детей к служению гостям, надеясь, что те услышат добрые слова старших, поучатся у них и получат наставле-

ния. В каракалпаках самый младший ребенок в доме, вместе с невестой, получает воду от гостей.

В те времена старейшины задавали вопросы вроде: «Қай баласаң, қарағым?» («Какой ты ребенок, дорогая?»), «Не ел екениңди билесең бе?» («К какому племени ты принадлежишь?»), «Урыўың не?» («Родом кто ты?»), «Кимлерденсең?» или «Кимге жақынсаң?» («С кем ты близки?»), «Кимниң баласысаң?» («Чей ты ребенок?»), и ждали ответа. Когда к ним на улице подходили маленькие дети, чтобы поприветствовать их, их тоже спрашивали подобным образом. Однако вопросы о том, как пройти, становились все более частыми.

А в традиционном дастархане, в окружении множества людей, этот ритуал выполняется по его правилам, останавливаясь по очереди в семи точках. Взгляды большинства также обращаются в этом направлении, и все внимание приковано к ребенку. Если он отвечает без колебаний, считается, что родители дали ему хорошее воспитание. Если же он не может закончить ответ и колеблется, то и хозяин дома окажется в беде.

Это также способ приучить детей свободно выражать свое мнение и говорить без стеснения на публике. Кроме того, когда тарелка (астабақ) убирается и к еде прикасаются, практикуется традиция «асатыў» (угостит). Ребенку предлагают кость (жилик), задают обычный вопрос, и, услышав ответ, он держит кость в руке.

Даже когда маленькому ребёнку дают ухо животного, он выпрямляется и говорит: «Ай қуллық!» («Служу Вас!»), а затем отвечает на вопросы старейшин. Старейшины, довольные им, выражают свою благодарность словами: «Жарайсаң!» («Молодец!»), «Бәрекелла!» («Да благословит Вас Аллах!») и похлопывают его по спине.

Спрашивать детей полезно, ведь другие узнают то, чего не знают. Это также традиционный пример урока наблюдения в народном воспитании: «Қызым саған айтаман, келиним сен тыңла!» («Дочь, я тебе расскажу, невестка, а ты слушай!»).

Жанр «жырламаш» (джырламаш) также имеет особое значение в приобретении детьми генеалогических знаний. Жырламаш — это традиционный жанр каракалпакского детского фольклора. Жырламаш состоят из коротких строк, которые поются в ритмичной манере. Дети, словно лошади, едут верхом на молодой иве, напевая джыр (джырламаш) и держа в руках палку.

Айрықалпақ — бабамыз,
Арысдур — арғы сағамыз,

Ақпышақ — ата ураны,
Алты арыстың уланы,
Қара Қыпшақ баласы,
Қарақалпақ боламыз!
Подстрочный перевод:
Айрыкалпак — наш главный предок,
Арыс — наш самый дальний род,
Акпичак — кличе народа,
Потомок шести арысов,
Сын Великого Кипчака,
Мы будем Каракалпаками!

Эти генеалогические слова, исполняемые в детских песнях, также находят отражение в других примерах народной поэзии и творчестве поэтов. Например, в произведении «Шежире» великого классического поэта каракалпакского народа Бердака Каргабая-улы приведенные выше строки описываются следующим образом:

Мүйтен, Қоңырат, Қытай, Қыпшақ,
Кенегес, Маңғыт — Ақпышақ,
Бәри алты урыў қарақалпақ,
Үргенишни жайлаған екен...
Подстрочный перевод:
Мюйтен, Конрат, Китай, Кипчак,
Кенегес, Мангыт — Акпичак,
Все шесть племён каракалпак,
Они населяли землю Ургенч...

Детям обычно легче запоминать поэтические строки, чем слова прозаических текстов. На самом деле, дети могут запоминать короткие строки стихов самостоятельно, без чьей-либо помощи. Среди них наиболее подходящими для детского пения являются жанры, которые ему соответствуют.

В частности, жырламашы, который дети очень любят исполнять. В действительности, хотя жырламашы — это жанр, возникший из детского подражания народным джрауам, тот факт, что им прививаются генеалогические знания, также является их мотивацией. Дети особенно вдохновляются, когда исполняют жырламашы и чувствуют себя так, будто действительно выступают перед большой аудиторией. Вот почему другие дети быстро запоминают текст, который они исполняют, и сами его декламируют. Таким образом, очевидно, что типичные закономерности, присущие этому жанру,

способствовали широкому распространению генеалогических знаний среди детей.

Ещё один интересный аспект заключается в том, что когда дети рассказывают истории о своей родословной в своих песнях, они делают это не просто из чувства гордости, а таким образом раскрывают все свои родовые связи с другими родственными народами.

Например, детское пение «Айрыкалпак — наш предок» в строках жырламаша является отсылкой к предку, общему для всех тюркских народов. Известный казахский писатель, академик С.Муканов в своем труде «Наследие народа», основанном на широко распространенных среди населения генеалогиях, выдвигает идею распространения предок трех народов: «Из Айрыкалпака: Казак, Сузак, Узак». Учитывая, что казак (касак) — это название современного казахского народа, сузак (абасак) — древнее название протокаракалпаков, а узак (угузак) — предок протокиргизов. Одна из таких сведений содержится также в статье Карима Батиш-улы, опубликованной в журнале «Айкап» в начале XX века. Согласно генеалогии, приведенной в статье: от Айрыкалпака происходят Казак, Сузак, а от последних — каракалпаки.

Л. С. Толстова, глубоко изучавшая историю каракалпаков, также обратила внимание на генеалогические термины «Айрыкалпак», «Сузак» и т. д., отметила широкое распространение подобных легенд среди народов Центральной Азии и привела примеры из своих полевых записов по этому поводу. Конечно, в народных сказках нет ничего случайного. Тем более что известно, что каждое слово в языке имеет свою собственную историю. Мы также ощущаем это по историческим названиям «Айрыкалпак», «Абасак», «Акпычак» и т. д., которые происходят из народных легенд и использовались в детских песнях, и мы обращаем внимание на их традиционное педагогическое значение.

Еще один важный метод генеалогического обучения заключается в том, что ребенку напоминают не только о прошлом его родного народа, но и о названиях мест, где жили его предки, и об истории этой земли. Например, с древних времен территории каракалпаков Приаралье был известен под такими названиями, как «Үргениш үлкеси» («Ургенчский край»), «Үргениш жери» («Ургенчская земля»), «Жийделибайсын», «Уллыжурт», «Бескала» и.т. д. Среди них особое значение имеет название «Бескала». Неоднократно говорится, что главой этих пяти городов является Куня Ургенч (Гөне Үргениш), его ворота — Кунград (Қоңырат), а торговые города —

Ходжейли (Хожели), Чимбай (Шымбай) и Шаббаз (Шаҳаббаз). Упоминаются и древние исторические названия этих перечисленных городов: Хожели — Маздек (Мәздеккент), Шымбай — Шахтемир, Шаббаз — Кият (ныне Беруний).

Название Ургенч, древний центр региона, не было забыто на протяжении многих веков и глубоко запало в память людей, способствуя его включению в многочисленные исторические легенды и распространению в детских мирах. Впоследствии Ургенч стал не только названием города, но и названием всей территории. Эту информацию приводит известный каракалпакский поэт Бердах Каргабай-улы:

Бесқала, Қәрезим — мәсканым мениң,
Теңиздиң әтирапы жайлаған жерим...
Подстрочный перевод:
Бескала, Хорезм — моя родина,
Моё место всегда у моря...

Великий поэт каракалпакского народа, Ажинияз Косыбай-улы, тоже пел:

Жайлаўым — Үргениш, арқасы — теңиз,
Жаўырыны қақпақтай, малллары семиз,
Руқсатсыз бир-бирине салмас из,
Бирликли Қоңырат еллерим бар-ды…
Подстрочный перевод:
Мое пастбище — Ургенч, а за ним море,
А скоты — крупные и мясистые,
Люди не смешиваются друг с другом без разрешения,
Есть народ Коныpат, которые призывют к солидарности…

Все эти факты нашли отклик в детском мире, повлияли на их творчество и сформировали определенные генеалогические знания. Благодаря этому у детей возникли патриотические чувства, что проложило путь к развитию их творческих способностей.

Любовь к родине, наряду с растущим патриотизмом детей, учит их уважать свою родину как своих родителей и прививает им нормы порядочности и уважения.

Когда ребенку дают генеалогическое образование, упоминаются также проблемы поминания предков, посещения их могил и посвящения Корана их душам. По нашему мнению, это связано не с влиянием ислама последнего тысячелетия, а с традиционными обычаями и самосознаниями наших предков, которые сложились в древности.

А затем, «На чём основано знание семи праотцов?», «Насколько важно его место в народной педагогике?». Попробуем ответить на эти вопросы.

Если опираться на простое народное понимание, то главная причина знания «жети ата» («семи праотцов») — это познание самого себя, не забывая прошлые поколения, и правильное понимание условий родства, чтобы не допустить разлуки своих потомков с потомками своими.

В частности, в этих условиях особое внимание уделяется вопросу «не вступать в брак внутри своего рода». Например, среди узбеков, проживающих в Средней Азии, даже родственники, происходящие от одного предка, продолжают вступать в браки между собой. У казахов и киргизов, наиболее близких к каракалпакам, смешанные браки разрешены после семи поколений. У каракалпаков основой этих запретов служит обычай «жети ата» («семи предков»), означающий, что представители одного рода не могут вступать в брак друг с другом, и эти условия строго соблюдаются и по сей день. Даже у каракалпаков ближайшие двоюродные братья и сестры по одной матери не имеют права вступать в брак друг с другом.

Действительно, генетика доказала, что дети тех, кто вступает в брак с близкими родственниками, чаще рождаются с ограниченными возможностями, и что последующие поколения также будут страдать от этих дефектов. С этой точки зрения становится ясно, что брак, основанный на знании семи предков, имеет большое значение для сохранения чистоты крови.

Согласно генеалогической традиции, именно таковы основные принципы понятии «жети ата» («семи праотцов»), а ее важнейшая функция в народной педагогике — разъяснять родство людей, тем самым прививая друг другу доброту, сея семена добра в сердцах людей.

В заключение следует сказать, что шеджере (родословие) — поистине главный стержень и источник этнопедагогики. Ведь шеджере (родословие) — это уникальное звено, связывающее не только одну семью, но и всё человечество. Какую бы генеалогию мы ни рассматривали, ее происхождение от Адама и Евы показывает единство самой сути человечества, а формирование генеалогических исследований таким образом показывает, насколько глубоким было сознание наших предков, и что они имели в виду.

Шеджере (родословие) — результат исторического сознания. Историческое сознание — результат многовековых исторических знаний человечества. Многогранный опыт народной педагогики строится на основе исторического сознания. Чем глубже и основательнее историческое сознание, тем богаче и мощнее духовная сила как личности, так и общества.

Поэтому шеджере (родословие) — это не только память о прошлом для поколений, она также служит уроком истории, возрождающим историческое сознание. А освоение генеалогии посредством исторических уроков и ее углубление начинается со знания семи праотцов («жети ата» или «джеты ата»). ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абуль-Гази Бахадур-хан.* Родословная тюрок. — Нукус: Билим, 1994. — 180 с. (на каракалпакском языке)
2. *Абу-л Гази.* Родословная туркмен. — Москва: Директ-Медиа, 2010. — 190 с. (на русском языке)
3. Алалай и Булалай (мудрилки) // Составитель, подготовка к публикации, автор редакционная статья, предисловия и комментариев: Сейдин Амирлан. — Нукус: Avangard-Baspa, 2021. — 52 с. (на каракалпакском языке)
4. *Аристов Н. А.* Заметки об этническом составе тюркских племён и народностей и сведения об их численности. // Живая старина. — Санкт-Петербург, Год шестой. Вып. III-IV, 1896. — 277-456 с. (на русском языке)
5. Поэзия пестования // Каракалпакский фольклор. Многотомник. Том 99. — Нукус: Каракалпакстан, 2015. — 544 с. (на каракалпакском языке)
6. *Бартольд В. В.* Рецензия на: «Тарих-и Рашиди Мирзы Мухаммада, Дуглата» («The Tarikh-i-Rashidi of Mirza Muhammad Haidar, Dughlat...»). ЗВО ИРАО, Том X. СПб., 1897. — 215-226 с. (на русском языке)
7. Башкирские родословие / Составитель, переводчик текстов, автор предисловия и комментариев Р. Г. Кузеев. — Уфа: Башкирское книжное издательство, 1960. — 304 с. (на башкирском языке)
8. Бердах. Родословие. — Нукус: Каракалпакстан, 1993. — 36 с. (на каракалпакском языке)
9. *Валиханов Ч. Ч.* Киргизское родословие // Собрание сочинении в пяти томах. Т. 2. — Алма-Ата: Главная редакция КСЭ, 1995. — 148-166 с. (на русском языке)
10. *Жданко Т. А.* Очерки исторической этнографии каракалпаков. — Москва-Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1950. — 172 с. (на русском языке)
11. *Есбергенов Х., Хошниязов Ж.* Этнографические мотивы в каракалпакском фольклоре. — Ташкент: Фан, 1988. — 156 с. (на русском языке)
12. *Кадыр Али-бек.* Джами ат-таварих (Сборник истории): Факсимиле рукописи / Автор издания текста, исследования, критического текста, перевода с тюрки, словаря Р. Алимов; под науч. ред. И. М. Миргалеева. — Казань: Институт

истории им. Ш.Марджани Академии наук Республики Татарстан, 2022. — 544 с. (на русском языке)
13. *Купеев М.Ж.* Казахские родословие. / Подготовил: С.Даутов. — Алматы: Жалын, 1993. — 76 с. (на казахском языке)
14. *Канаатов Т.Е.* Традиция бухарских каракалпаков ориентировать детей на генеалогическое сознание // Вестник Каракалпакского государственного университета. — Нукус, 2009. — № 3. — 202-206 с. (на каракалпакском языке)
15. Этнопедагогика каракалпакского народа / Ответственный редактор: У. Алеуов. — Нукус: Билим, 1995. — 108 с. (на каракалпакском языке)
16. *Мамбетов К.* Родословие каракалпаков. — Нукус: Каракалпакстан, 1993. — 128 с. (на каракалпакском языке)
17. *Мамбетов К.* Этнографическая история каракалпаков. — Нукус: Каракалпакстан, 1995. — 230 с. (на каракалпакском языке)
18. *Мирза Улугбек.* История четырёх улусов («Тарих-и арба' улус»). — Ташкент: Чулпан, 1994. — 352 с. (на узбекском языке)
19. *Муратбаев Ж.* Родословие каракалпаков: От Адама до к самому себе. — Нукус: Журналист, 1994. — 76 с. (на каракалпакском языке)
20. *Наимов Қ., Хожаниязов Ғ.* Имам ийшан — қарақалпақ халқының уллы уламасы ҳәм ағартыўшы тулғасы. — Нөкис: Қарақалпақстан, 2005. — 96 б. (на каракалпакском языке)
20. *Наимов К., Ходжаниязов Г.* Имам ишан — великий религиозный деятель и просветитель каракалпакского народа. — Нукус: Каракалпакстан, 2005. — 96 с. (на каракалпакском языке)
21. *Нуруллин Р.* Родство великих // Журнал «Наше наследие». — Казань, 2018. — № 8. — 120 с. (на татарском языке)
22. *Сулайманов О.* Знаете ли вы своих семерих дедушек?.. — Нукус: Каракалпакстан, 2014. — 32 с. (на каракалпакском языке)
23. *Таджимуратов А.* Каракалпакская народная педагогика. — Нукус: Билим, 1996. — 140 с. (на каракалпакском языке)
24. *Толстова Л.С.* Каракалпаки за пределами Хорезмского оазиса. — Нукус-Ташкент: Каракалпакское государственное издательство, 1963. — 228 с. (на русском языке)
25. *Уалиев Н.* Таинственные числа // Журнал «Жалын». — Алматы, 1988. — 105-108 с. (на казахском языке)
26. Утемиш-хаджи. Чингиз-наме / Факсимиле, перевод, транскрипция, тестологические примечания. Исследования В.П. Юдина. Комментарии и указатели М.Х. Абусеитовой. — Алма-Ата: Наука, 1992. — 296 с. (на русском языке)
27. *Халид Қ.* Тауарих хамса (Пять историй). / Перевод. Б.Тутенаев, А.Жолдасов. — Алматы: Казахстан, 1992. — 304 с. (на казахском языке)

28. Родословия // Каракалпакский фольклор. Многотомник. Том 80. — Нукус: Каракалпакстан, 2014. — 560 с. (на каракалпакском языке)
29. https://kozhalar.kz/category/formerly/nasab-nama
30. https://uz.tgstat.com/channel/@ibratli_sozler

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Abul'-Gazi Bahadur-han.* Rodoslovnaya tyurok. — Nukus: Bilim, 1994. — 180 s. (na karakalpakskom yazyke)
2. *Abu-l Gazi.* Rodoslovnaya turkmen. — Moskva: Direkt-Media, 2010. — 190 s. (na russkom yazyke)
3. Alalaj i Bulalaj (mudrilki) // Sostavitel', podgotovka k publikacii, avtor redakcionnaya stat'ya, predisloviya i kommentariev: Sejdin Amirlan. — Nukus: Avangard-Baspa, 2021. — 52 c. (na karakalpakskom yazyke)
4. *Aristov N. A.* Zametki ob etnicheskom sostave tyurkskih plemyon i narodnostej i svedeniya ob ih chislennosti. // ZHivaya starina. — Sankt-Peterburg, God shestoj. Vyp. III-IV, 1896. — 277-456 s. (na russkom yazyke)
5. Poeziya pestovaniya // Karakalpakskij fol'klor. Mnogotomnik. Tom 99. — Nukus: Karakalpakstan, 2015. — 544 s. (na karakalpakskom yazyke)
6. *Bartol'd V. V.* Recenziya na: «Tarih-i Rashidi Mirzy Muhammada, Duglata» («The Tarikh-i-Rashidi of Mirza Muhammad Haidar, Dughlat...»). ZVO IRAO, Tom H. SPb., 1897. — 215-226 c. (na russkom yazyke)
7. Bashkirskie rodoslovie / Sostavitel', perevodchik tekstov, avtor predisloviya i kommentariev R. G. Kuzeev. — Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1960. — 304 s. (na bashkirskom yazyke)
8. *Berdah.* Rodoslovie. — Nukus: Karakalpakstan, 1993. — 36 s. (na karakalpakskom yazyke)
9. *Valihanov Ch.Ch.* Kirgizskoe rodoslovie // Sobranie sochinenii v pyati tomah. T. 2. — Alma-Ata: Glavnaya redakciya KSE, 1995. — 148-166 s. (na russkom yazyke)
10. *Zhdanko T. A.* Ocherki istoricheskoj etnografii karakalpakov. — Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1950. — 172 s. (na russkom yazyke)
11. *Esbergenov H., Hoshniyazov ZH.* Etnograficheskie motivy v karakalpakskom fol'klore. — Tashkent: Fan, 1988. — 156 s. (na russkom yazyke)
12. *Kadyr Ali-bek.* Dzhami at-tavarih (Sbornik istorii): Faksimile rukopisi / Avtor izdaniya teksta, issledovaniya, kriticheskogo teksta, perevoda s tyurki, slovarya R. Alimov; pod nauch. red. I. M. Mirgaleeva. — Kazan': Institut istorii im. SH.Mardzhani Akademii nauk Respubliki Tatarstan, 2022. — 544 s. (na russkom yazyke)
13. *Kupeev M.Zh.* Kazahskie rodoslovie. / Podgotovil: S.Dautov. — Almaty: ZHalyn, 1993. — 76 s. (na kazahskom yazyke)

14. *Kanaatov T. E.* Tradiciya buharskih karakalpakov orientirovat' detej na genealogicheskoe soznanie // Vestnik Karakalpakskogo gosudarstvennogo universiteta. — Nukus, 2009. — № 3. — 202-206 s. (na karakalpakskom yazyke)
15. Etnopedagogika karakalpakskogo naroda / Otvetstvennyj redaktor: U.Aleuov. — Nukus: Bilim, 1995. — 108 s. (na karakalpakskom yazyke)
16. *Mambetov K.* Rodoslovie karakalpakov. — Nukus: Karakalpakstan, 1993. — 128 s. (na karakalpakskom yazyke)
17. *Mambetov K.* Etnograficheskaya istoriya karakalpakov. — Nukus: Karakalpakstan, 1995. — 230 s. (na karakalpakskom yazyke)
18. *Mirza Ulugbek.* Istoriya chetyryoh ulusov («Tarih-i arba' ulus»). — Tashkent: CHulpan, 1994. — 352 s. (na uzbekskom yazyke)
19. *Muratbaev Zh.* Rodoslovie karakalpakov: Ot Adama do k samomu sebe. — Nukus: ZHurnalist, 1994. — 76 s. (na karakalpakskom yazyke)
20. *Naimov Q., Hodzhaniyazov G.* Imam ijshan — qaraqalpaq halqınıń ully ulamasy xәm arartyўshy tulғasy. — Nөkis: Qaraqalpaqstan, 2005. — 96 b. (na karakalpakskom yazyke)
20. *Naimov Q., Hodzhaniyazov G.* Imam ishan — velikij religioznyj deyatel' i prosvetitel' karakalpakskogo naroda. — Nukus: Karakalpakstan, 2005. — 96 s. (na karakalpakskom yazyke).
21. *Nurullin R.* Rodstvo velikih // ZHurnal «Nashe nasledie». — Kazan', 2018. — № 8. — 120 s. (na tatarskom yazyke).
22. *Sulajmanov O.* Znaete li vy svoih semerih dedushek?.. — Nukus: Karakalpakstan, 2014. — 32 s. (na karakalpakskom yazyke).
23. *Tadzhimuratov A.* Karakalpakskaya narodnaya pedagogika. — Nukus: Bilim, 1996. — 140 s. (na karakalpakskom yazyke).
24. *Tolstova L. S.* Karakalpaki za predelami Horezmskogo oazisa. — Nukus-Tashkent: Karakalpakskoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1963. — 228 s. (na russkom yazyke)
25. *Ualiev N.* Tainstvennye chisla // ZHurnal «ZHalyn». — Almaty, 1988. — 105-108 s. (na kazahskom yazyke)
26. Utemish-hadzhi. CHingiz-name / Faksimile, perevod, transkripciya, testologicheskie primechaniya. Issledovaniya V. P. YUdina. Kommentarii i ukazateli M. H. Abuseitovoj. — Alma-Ata: Nauka, 1992. — 296 s. (na russkom yazyke)
27. *Halid Q.* Tauarih hamsa (Pyat' istorij). / Perevod. B.Tutenaev, A.ZHoldasov. — Almaty: Kazahstan, 1992. — 304 s. (na kazahskom yazyke)
28. Rodosloviya // Karakalpakskij fol'klor. Mnogotomnik. Tom 80. — Nukus: Karakalpakstan, 2014. — 560 s. (na karakalpakskom yazyke)
29. https://kozhalar.kz/category/formerly/nasab-nama
30. https://uz.tgstat.com/channel/@ibratli_sozler

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_92_103

КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Буковский Станислав Леонидович,

доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин ОЧУ ВО «Международный юридический институт»

Образовательное частное учреждение высшего образования «Международный юридический институт», г. Москва

linguist.method23@mail.ru

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4651-7326

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена креативному способу формирования лексической компетенции обучающихся на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе. В исследовании рассматривается креативное мышление с лингводидактической точки зрения. Автором статьи дан детальный лингвистический анализ специфики и содержания юридической англоязычной лексики и профессионально-ориентированной терминологии юридического содержания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *лексическая компетенция, профессионально-ориентированная лексика, юридическая терминология, креативное мышление, юридический институт.*

A CREATIVE WAY OF DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A LAW INSTITUTE

Bukovsky S. L.,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Science, Professor of the Department of General Humanities Disciplines of Private Educational Institution of Higher Education «International Law Institute»
Private Educational Institution of Higher Education «International Law Institute»

ABSTRACT
This article analyzes a creative approach to developing students' lexical competence in foreign language classes at a law institute. The study examines creative thinking from a linguodidactic perspective. The author provides a detailed linguistic analysis of the specifics and content of English-language legal vocabulary and professionally oriented legal terminology.

KEYWORDS: *lexical competence, professionally oriented vocabulary, legal terminology, creative thinking, law institute.*

Введение

Цель исследования заключается в рассмотрении креативного мышления в качестве технологии формирования лексической компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе юридического направления.

Актуальность данного исследования определена популярностью поиска новаторств эффективности процесса обучения иноязычной лексике в рамках неязыкового вуза юридического направления.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении креативности в качестве лингводидактической категории в виде средства и технологии обучения профессионально-ориентированному лексическому материалу юридического содержания.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоят в разработке методики, способствующей развитию креативного мышления в качестве средства и технологии обучения иноязычному лексическому материалу юридической направленности.

Основная часть

По мнению Б. В. Беляева, теоретическое изучение языка и практическое овладение им — разные процессы: в первом случае обучающиеся приобретают лексические и грамматические знания, а во втором — усваивают речевые умения и навыки [2]. Возможность понимания иноязычной речи наступает быстрее, если у обучающихся развивается так называемое «чувство языка» [3]. В практике обучения иностранному языку, согласно Б. В. Беляеву, следует исходить от теоретических знаний через речевую практику к соответствующим навыкам и умениям [4]. Ученый делает акцент на понятии мышления, которое, по его мнению, играет одну из ключевых ролей в изучении иностранного языка.

Согласно словарю методических терминов и понятий А. Н. Щукина и Э. Г. Азимова, мышление является процессом познавательной деятельности индивида, характеризующимся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В методике обучения иностранным языкам мышление подразделяется на словесно-логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное [1, с. 150].

По мнению Е. И. Пассова, занятие по иностранному языку — это творчество, но, как и во всяком творчестве, в нем есть всякие обязательные алгоритмизованные компоненты [5].

По словам Б. В. Беляева, овладение иностранным языком заключается в том, что мышление обучающегося переключается с родного языка на иностранный, он учится мыслить о тех же вещах средствами другого языка [3].

Креативность — один из ключевых навыков XXI века, необходимых для формирования компетенции обучающихся, чтобы стать эффективными, конкурентно- способными специалистами [8]. Наиболее чувствительными в дефиците подготовки креативно мыслящих кадров являются профессии в индустрии создания контента, которая требует высокого уровня креативности — навыка, ранее считавшегося уникальным для человека, но в современных реалиях являющегося необходимой частью компетентности сотрудника [13]. Креативность — многогранное понятие, которое обычно определяется как создание продукта или идеи, которыми одновременно являются новизна и полезность [12], [16]. Учитывая синтез данных понятий [14], они используются в качестве показателя креативности для каждой генерируемой идеи [10], [15].

Дж. П. Гилфорд и А. Т. Воган [11] выделили четыре критерия определения уровня креативности: беглость, гибкость, оригинальность и детализация, которые впоследствии были измерены в тестах Торранса на креативное мышление, одном из наиболее часто используемых тестов на креативность [18]. Также широко признано, что креативность может варьироваться в зависимости от конкретной области [17]. Некоторые исследователи, специалисты в области изучения креативности предполагают, что коллективная деятельность может иметь соответствующий характер в рамках взаимодействия между членами группы, тем самым, развивая такое понятие, как коллективная креативность [6], [7].

Согласно концепции Эдварда де Боно, креативное мышление связано непосредственно с самостоятельным поиском информации, при котором допускается совершение ошибки, в то время как при логическом мышлении совершение ошибки категорически недопустимо, поскольку приводит к искажению логического восприятия и понимания [9, с. 13].

Мы рассматриваем креативное мышление с позиции средства и технологии обучения иноязычной лексике в юридическом вузе.

Профессиональную лексику юридического вуза по способу легкости/сложности запоминания мы рассматриваем с позиции девяти групп:

1. К первой группе мы относим слова-термины, которые имеют близкую произносительную и графическую основу, т. е. транслитерацию. Это такие слова-термины, как:
   alibi — алиби,
   precedent — прецедент,
   compensatory — компенсаторный,
   barrister — барристер,
   monopoly — монополия,
   act — акт,
   bank — банк.
2. Ко второй группе мы относим слова-термины, имеющие несколько значений, одно из которых созвучно с английским аналогом, т. е. «частичная транслитерация»:
   consolidation — консолидация — объединение,
   verdict — вердикт — решение присяжных,

to incriminate — инкриминировать, предъявлять,
to fabricate — фабриковать, подделывать,
interest — интерес, право, доля, проценты (капитала).

3. К третьей группе мы относим генерализированные, многозначные слова:
offence — посягательство, правонарушение, оскорбление,
application — применение (закона), ходатайство, заявление, заявка,
bar — коллегия адвокатов, суд в полном составе, правовой запрет, препятствующий фактор.
4. К четвертой группе можно отнести слова-термины, которые прочно вошли в наш обиход без перевода:
pension — пенсия,
legal — правовой,
bank — банк,
act — акт.
5. К пятой группе мы относим двухсоставные существительные, состоящие из двух слов:
courtroom — зал суда court + room = суд + комната,
handbill — письменное обязательство, долговая расписка hand + bill = рука + законопроект, счет, обязательство,
handsale — устный договор купли-продажи hand + sale = рука + продажа,
stockholder — акционер stock + holder = акции, ценные бумаги + держатель.
6. Следующая группа слов-терминов представляет собой сложно произносимые и запоминающиеся слова по категориям произношения (сочетания звуков, отсутствующих в русском языке) или в грамматическом плане:
insubordination — неподчинение, неповиновение,
bargain — сделка.
7. Следующая группа слов-терминов представляет собой конверсию:
judge — судья, судить,
will — завещание, завещать,
act — акт (документ), деяние; действовать, поступать,
bargain — сделка, заключать сделку.

8. К данной группе относятся слова-термины, связанные с интерференцией или многопрофильной многозначностью при переводе:
   to embrace — повлиять на присяжных, а не обнимать,
   liberally — обильно, не только либерально.
9. К последней группе мы относим слова термины, связанные с экспликацией (описательным переводом):

skimming — преступление, при котором мошенники считывают данные вашей банковской карты во время того, как вы пользуетесь банкоматом,

malfeasance — злоупотребление служебным положением/властью,

embracer — лицо, виновное в попытке повлиять на присяжных / судей незаконными средствами,

capping — навязывание (адвокатом) своих услуг пострадавшим от несчастных случаев.

Мы предлагаем следующий алгоритм креативно-ориентированного обучения лексическому аспекту иностранного языка в юридическом вузе (*см. таблицу 1*):

Рассмотрим вышеприведенный методический алгоритм подробнее:

1. Этап креативной установки. На данном этапе осуществляется подготовка (настрой) обучающихся к выполнению лексических упражнений креативного типа. Преподаватель знакомит обучающихся с целями и спецификой занятия, активизируя креативно-речевые резервы обучающихся с целью интенсивного овладения лексическим минимумом, т. е. сформировать речевые навыки обучающихся на материале юридической лексики.

Следует выделить определение лексического навыка с позиции технологии креативного мышления, который, по нашему мнению, является спонтанным когнитивно-речевым реагированием с использованием ассоциативной связи между денотатом и лексической единицей при порождении иноязычной лексической единицы профессионально-ориентированного общения юридического содержания.

На данном этапе обучающиеся получают знания о креативном мышлении и способах его использования в иноязычном общении. Знание функционирования креативного мышления способствует дальнейшему формированию лексического навыка с позиции технологии креативного мышления в процессе иноязычного общения юридического содержания на последующем этапе закрепления.

Таблица 1

Алгоритм креативно-ориентированного обучения лексике в юридическом вузе

Этап занятия	Прием преподавателя	Действия обучающихся	Цель и результат
1. Этап интенсивно-креативной установки	Объяснение дивергентного способа восприятия и выполнения задания	Слушают и фиксируют ключевую информацию	Получение креативного знания о функционировании креативного мышления
2. Этап креативной семантизации	Объяснение лексического материала при помощи семантической и фонетической ассоциации	Слушают и запоминают	Овладение лексическим минимумом в области юриспруденции
3. Этап реализации	Прием семантической и фонетической ассоциации при закреплении	Выполняют задания	Формирование лексических навыков в области юриспруденции
4. Этап креативизации лексических единиц	Контроль по показателям: беглости, гибкости и оригинальности	Организационная функция	Формирование лексической компетенции иноязычного общения юридического направления

Следует подчеркнуть, что знание о креативном мышлении — это знание об определении и преимуществах креативного мышления, а также способах его применения в иноязычном профессионально-ориентированном общении юридического содержания.

На данном этапе обучения преподавателем используется прием объяснения отличия логического способа мышления от креативного, т. е. конвергентно-дивергентной дифференциации, в соответствии с которым преподаватель объясняет преимущества креативного способа мышления. Данная дифференциация способствует более четкому представлению обучающимся об эффективности функционирования креативного мышления. Преподаватель также инструктирует обучающихся относительно использования ассоциативной связи, демонстрируя примеры, которые представляют лексико-коммуникативный образец.

2. Этап креативной семантизации. В основе этого этапа лежит объяснение лексического минимума преподавателем. Преподаватель объясняет лексические единицы, используя креативный способ интерпретации ассоциативной связи. Целью этапа является освоение лексического материала обучающимися и формирование представления о терминологической специфике юридической лексики.

Педагогический прием на данном этапе обучения, который применяет преподаватель, связан с фонетической и семантической ассоциацией между денотатом и лексической единицей при объяснении. Прием включает следующие действия:

- *педагогический артистизм*, необходимый для более эффективного восприятия материала (выразительные и запоминающиеся ритм и темп речи преподавателя, а также интонация, жесты и мимика и прочие паралингвистические средства);
- *ассоциативная связь* (объяснение лексической единицы сопровождается либо фонетической, либо семантической ассоциацией).

Однако ассоциации необходимо распределить по четким категориям, имеющим свою специфику. В этой связи мы рассматриваем следующие виды ассоциации, которые могут быть использованы в обучении лексическому строю английского языка на материале юридического профиля.

Семантические ассоциации. Семантические ассоциации подразумевают выявления неких семантических признаков. Данные ассо-

циации может использовать как преподаватель во время объяснения лексического минимума, так и обучающиеся в процессе выполнения коммуникативных заданий. Мы рассматриваем следующие семантические ассоциации для обучения англоязычной юридической лексики:

- идентичность court — trial,
- сравнение criminal law (уголовное право) — civil law (гражданское право),
- генерализация — (drawback — недостаток),
- конкретизация — (misdemeanor — преступление средней тяжести).

3. Этап реализации. На данном этапе реализуется процесс закрепления вышеупомянутых лексических навыков. Занятия представляют собой лингвистический ассоциативный эксперимент, в котором обучающиеся демонстрируют понимание лексического ассоциативного ряда, построение и анализ ассоциативных связей между терминами.

Целью данного этапа является формирование лексических навыков и расширение лексического минимума обучающихся в сфере профессиональной юридической деятельности.

В ходе реализации данного приема преподаватель раздает карточки с юридическими терминами. Получив карточки, обучающиеся, используя метод ассоциации, угадывая слова-термины.

После этого, преподаватель произносит англоязычное слово, обучающиеся, слушая преподавателя, записывают юридические термины по методу ассоциации.

Критериями оценивания будут являться:

- активность демонстрации ассоциативной реакции;
- плавный тематический переход из одной ассоциируемой категории или темы в другую;
- уникальность лексической ассоциации при выполнении заданий.

4. Этап коммуникативной практики. Данный этап представляет выход в иноязычное профессионально-ориентированное общение юридического направления. Цель этапа — формирование лексической компетенции обучающихся.

На данном этапе демонстрируется практическое применение знания о креативном мышлении и лексической компетенции. Результатом

данного этапа будет креативное владение лексическим иноязычным профессионально-ориентированным материалом в области юриспруденции.

На этапе коммуникативной практики преподаватель представляет наблюдательную и контрольно-оценивающие функции. Обучающиеся выполняют коммуникативные упражнения, в которых им необходимо самим составить коммуникативные иноязычные ситуации с ассоциативной связью юридической терминологии. Обучающиеся разрабатывают собственный план-проект коммуникативной ситуативности для других студентов. После выполнения заданий студенты меняются функциями. Таким образом, на данном этапе обучающиеся сами выполняют функцию преподавателя-методиста, заменяя его и выполняя организационную функцию. В конце занятия, подводя итоги, обучающиеся делятся своими впечатлениями, отвечая на вопросы преподавателя.

Выводы

В работе получила подтверждение гипотеза, согласно которой использование креативного мышления в качестве технологии иноязычного обучения позволяет эффективнее формировать лексические навыки профессионально-ориентированного иноязычного общения юридического содержания в неязыковом вузе. В данном случае мы учитываем следующие положения:

1) рассмотрение креативного мышления в качестве основы семантизации лексического материала юридического содержания;
2) использование предложенного автором статьи методического алгоритма проведения занятия в ходе выполнения лексических заданий и упражнений;
3) учет лингвистического анализа, приведенного автором статьи при лингводидактическом рассмотрении новаций в обучении лексической стороне иностранного языка в неязыковом вузе юридической направленности. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. *Беляев Б. В.* О взаимоотношении мышления, языка и речи / Б. В. Беляев // «Вопросы психологии». — М., 1958. — № 3. — С. 11 — 24.
3. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — М: Просвещение, 1965. — 227 с.
4. *Беляев Б. В.* Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // «Иностранные языки в школе», 1948. — № 1.
5. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка / Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. — Ростов н/Д: Феникс; — М: Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
6. *Acar O.* A. AI prompt engineering isn't the future. / O. A. Acar. — 2023. — Harvard Business Review. https://hbr.org/2023/06/ai-prompt-engineering-isnt-the-future.
7. *Acar O. A.* Collective creativity and innovation: An interdisciplinary review, integration, and research agenda. / O. A. Acar, A. Tuncdogan, D. van Knippenberg, & K. R. Lakhani. // Journal of Management. — 2024. — 50(6), 2119–2151. https://doi.org/10.1177/01492063231212416
8. *Claro M.* 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. / M. Claro, & K. Ananiadoui. // Working Papers. — 2009. https://doi.org/10.1787/218525261154
9. *de Bono E.* Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. / E. de Bono. Little, Brown, & Company. 1985. ISBN 0-316-17791-1.
10. *Grassini S.* Understanding how personality traits, experiences, and attitudes shape negative bias toward AI-generated artworks. / S. Grassini, & M. Koivisto. // Scientific Reports. — 2024. — 14(1), 4113. https://doi.org/10.1038/s41598-024-54294-4
11. *Guilford J. P.* Factors that aid and hinder creativity. / J. P. Guilford, & A. T. Vaughan. // Teachers College Record. — 1962. — 63(5), 1–13. https://doi.org/10.1177/016146816206300503
12. *Hennessey B. A.* Creativity. / B. A. Hennessey, & T. M. Amabile. // Annual Review of Psychology. — 2010. — 61(1), 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416
13. *Luning S.* Large language models show both individual and collective creativity comparable to humans / Sun Luning, Wang Xiting, Yuan Yuzhuo, Luo Fang, Yao Yuan, David Stillwell. // Thinking Skills and Creativity. — 2025. — 57, 101870. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101870
14. *Manske M. E.* Effects of simple instructional biases upon performance in the unusual uses test. / M. E. Manske, & G. A. Davis. // The Journal of General Psychology. — 1968. — 79(1), 25–33. https://doi.org/10.1080/00221309.1968.9710449

15. *Runco M. A.* I can only produce artificial creativity. / M. Runco. // Journal of Creativity. — 2023. — 33(3), Article 10063. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100063
16. *Runco M. A.* The standard definition of creativity. / M. A. Runco, & G. J. Jaeger. // Creativity Research Journal. — 2012. — 24(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092
17. *Sternberg R. J.* Creativity or creativities? / R. J. Sternberg. // International Journal of Human-Computer Studies. — 2005. — 63(4–5), 370–382. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.003
18. *Torrance E. P.* Torrance tests of creative thinking. / E. P. Torrance. // Educational and Psychological Measurement. — 1966. https://doi.org/10.1037/t05532-000

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_104_117

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Абаева Дарья Александровна,

тьютор (физика)

специализированное структурное подразделение ГБОУ Школа № 109 «Госпитальная школа «УчимЗнаем», г. Москва

daria.abaeva@gmail.com

Пурышева Наталия Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель кафедры теории и методики обучения физике им. А. В. Перышкина

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

npurysheva42@rambler.ru

АННОТАЦИЯ

В статье обозначена проблема организации экспериментальной деятельности длительно болеющих школьников. Обоснована необходимость адаптации учебного эксперимента по физике для учащихся госпитальных школ. Выявлены основные факторы, затрудняющие проведение эксперимента. Рассмотрены дидактические принципы, на основе которых определяются предпочтительные виды и подходы к проведению учебного эксперимента по физике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *госпитальная школа, длительно болеющие дети, процесс обучения физике, учебный эксперимент по физике, организация экспериментальной деятельности, теоретические основы методики.*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE METHODOLOGY FOR ORGANIZING EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF HOSPITAL SCHOOL STUDENTS

Abaeva D. A.,
tutor (physics)
specialized structural unit GBOU School № 109 "Hospital school "We Teach/They Learn" ("UchimZnaem")

Purysheva N. S.,
ScD in Education, Full Professor, Scientific Supervisor, Theory and Methods of Teaching Physics Department
Moscow Pedagogical State University

ABSTRACT
The article highlights the problem of organizing experimental activities for children undergoing long-term treatment. It substantiates the need to adapt the physics school experiment for hospital school students. The main factors that complicate the implementation of the experiment are identified. Didactic principles are defined that determine the preferred types and approaches to conducting physics school experiments.

KEYWORDS: *hospital school, children undergoing long-term treatment, the process of teaching physics, physics school experiment, organization of experimental activities, theoretical foundations of the methodology.*

Для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений, в 72 регионах России от Владивостока до Калининграда в рамках инновационного социально-образовательного проекта «УчимЗнаем» были созданы госпитальные школы, позволяющие детям с разной степенью тяжести заболеваний получать надлежащее образование, которое гарантируют Конституция Российской Федерации и закон «Об образовании в Российской Федерации» детям с отклонениями в состоянии здоровья. Проект «УчимЗнаем» нацелен на «непрерывность физического, психического и социального

развития ребенка и подростка, находящегося на длительном лечении в медицинских организациях» [1]. Соответственно, перед педагогом госпитальной школы стоит ряд нетривиальных задач: «удовлетворить образовательным устремлениям длительно болеющих детей без негативного влияния на их состояние здоровья, способствовать в комфортной и развивающей атмосфере школы овладению обучающимися достаточными знаниями и умениями, которые позволят им после выздоровления без существенных образовательных потерь продолжить обучение в школе по месту основного проживания вместе со своими сверстниками» [2].

При решении данных задач учитель-предметник сталкивается с образовательными вызовами, так как каждая преподаваемая дисциплина имеет свою специфику. По шкале трудности учебных предметов СанПиНа за 2021 год физика занимает лидирующую позицию: при ее изучении возникают значительные трудности как у учеников массовой школы, так и у учащихся, находящихся на длительном лечении [3]. Исследования тьюторов госпитальной школы показывают, что мотивация длительно и тяжело болеющего ребенка к изучению столь сложного учебного предмета, как физика, в большинстве случаев низкая из-за пробелов в знаниях и отставания по школьной программе [2]. Наряду с немотивированными есть школьники, которые проявляют любопытство и любознательность. В первом случае нужно пробудить интерес школьника к изучению физики, а во втором — сделать так, чтобы любознательность переросла в устойчивый познавательный интерес [4]. Одним из эффективных средств повышения познавательного интереса, и, как следствие, формирования устойчивой мотивации изучения физики, является учебный эксперимент. Так же важной задачей обучения физике является формирование экспериментальных умений учащихся. Роль эксперимента в школьном курсе физики заложена в Федеральном государственном образовательном стандарте. В главе 2 «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» говорится, что ученик должен овладеть «умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты…» [5]. Предметными результатами по физике в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего об-

разования являются: «…приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений…» [5].

Но в госпитальной школе существуют некоторые особенности, осложняющие проведение учебного эксперимента: особенности состояния здоровья учеников; санитарно-эпидемиологические требования высокотехнологичных медицинских стационаров; отсутствие профильных кабинетов и проведение уроков в больничных палатах; различие в предельной нагрузке в учебном плане госпитальной и общеобразовательной школ; наличие смешанного и гибридного форматов занятий [6]. Указанные факторы приводят к необходимости в адаптации учебного эксперимента и методики его проведения к условиям работы в медицинском стационаре.

В исследованиях учителей, изучающих проблемы проведения учебного эксперимента в госпитальной школе (А. Ф. Лоскутов, А. Ю. Жадаев, С. Д. Ширяев, А. В. Лобанов), рассматриваются не все аспекты организации экспериментальной деятельности учащихся [2, 7, 8]. Важность разработки методики организации экспериментальной деятельности учащихся госпитальных школ при обучении физике подтвердили результаты констатирующего этапа эксперимента. В результате анализа опыта госпитальных педагогов, научно-методической литературы и результатов проведенного констатирующего этапа эксперимента обнаружены противоречия:

- между требованиями федерального образовательного стандарта к экспериментальным умениям учащихся и уровнем этих умений у учащихся, находящихся на длительном лечении;
- между задачей разработки специальной методики организации экспериментальной деятельности учащихся госпитальных школ при обучении физике, позволяющей формировать экспериментальные умения на уровне требований стандарта, и отсутствием теоретических основ такой методики;
- между необходимостью в связи с особенностями учащихся госпитальной школы интеграции разных видов эксперименталь-

ной деятельности для формирования экспериментальных умений и недостаточным использованием идеи интеграции в образовательном процессе.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос, какой должна быть методика организации экспериментальной деятельности учащихся госпитальных школ при изучении физики с учетом специфических требований организации образовательного процесса, осуществляемого в стационарах медицинских учреждений.

В ходе исследования была определена гипотеза: сформировать экспериментальные умения учащихся, находящихся на длительном лечении, соответствующие требованиям ФГОС возможно, если их экспериментальная деятельность будет организована на основе интеграции различных видов школьного учебного эксперимента, осуществляемой с учетом особенностей организации процесса обучения в госпитальной школе и индивидуальных особенностей учащихся.

Многие исследователи в своих работах рассматривают понятия экспериментальной деятельности и экспериментирования. Введению термина «экспериментирование» наука обязана Ж. Пиаже: он проанализировал значение этой деятельности для детей и доказал, что достоинство экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимосвязях с другими объектами [9]. По мнению академика Н. Н. Поддьякова: «в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения» [10]. «Экспериментирование является одним из эффективных методов, направленных на формирование познавательной инициативы и самостоятельности. Проведение опытов и экспериментов носит поисковый характер, ребенок, благодаря своей любознательности, старается активно познавать окружающий мир, проявляя инициативу» [11]. «Экспериментальная деятельность — это непосредственно действия ребёнка, возникающие в процессе экспериментирования, и их можно контролировать, организовывать, корректировать» [11].

Таким образом, экспериментальную деятельность будем определять как целостный, системный процесс познания, направленный на полу-

чение новых знаний, проверку гипотезы или исследование закономерностей явлений через практическое взаимодействие с объектами изучения. Выделим следующие этапы экспериментальной деятельности:

- мотивационно-целевой этап (постановка проблемы, определение цели);
- планирование (выдвижение гипотезы, разработка плана, выбор методов и приборов);
- исполнение (проведение опыта, сбор установки, фиксация данных);
- анализ (обработка результатов, их анализ, формулировка выводов);
- рефлексия (оценка достоверности результатов, обсуждение возможных ошибок, определение практической значимости).

Получается, что в процессе экспериментальной деятельности ученики осваивают конкретные учебные действия — экспериментальные умения. В Федеральном государственном образовательном стандарте нет отдельного пункта с определением экспериментальных умений, в нем закреплены требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения основных образовательных программ. Требования к личностным результатам освоения основной общей образовательной программы по физике представлены через «ценности научного познания (развитие научной любознательности; интереса к исследовательской деятельности)» и через «личностные результаты, обеспечивающие адаптацию к изменяющимся условиям социальной и природной среды (повышение уровня своей компетентности через практическую деятельность; потребность в формировании новых знаний, в том числе формулировать идеи, понятия, гипотезы о физических объектах и явлениях)» [5]. Требования к метапредметным результатам представлены через «базовые исследовательские действия (использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; проводить по самостоятельно составленному плану несложный физический эксперимент; оценивать на применимость и достоверность информацию, полученную в ходе эксперимента; самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения; прогнозировать возможное дальнейшее развитие физических процессов выдвигать предположения об их развитии в новых условиях)», через универсальные регулятивные

действия и работу с информацией [5]. Основные требования к предметным результатам следующие: «различать явления на основе опытов, демонстрирующих данное физическое явление; объяснять физические явления в контексте ситуаций практикоориентированного характера: выявлять причинно-следственные связи; выделять проверяемое предположение (гипотезу), интерпретировать полученный результат, находить ошибки в ходе опыта, проводить выводы по его результатам; проводить опыты по наблюдению физических явлений или физических свойств тел» [5]. Можно сделать вывод о том, что требования к образовательным результатам напрямую включают в себя формирование экспериментальных умений, которые, в свою очередь, можно освоить только в процессе экспериментальной деятельности.

Для достижения образовательных результатов учитель должен поддерживать и развивать в учащихся интерес к исследованиям, открытиям через создание необходимых для этого условий. Однако, экспериментальная деятельность в госпитальной школе не может быть организована традиционно в виду специфики контингента и образовательной среды госпитальной школы. Обозначим факторы, которые определяют содержание учебного эксперимента по физике и методику его проведения в госпитальной школе.

В первую очередь, это индивидуальные особенности учащихся, находящихся на длительном лечении. А именно, вид заболевания и терапии, продолжительность пребывания в медицинском стационаре, психофизиологические особенности, индивидуальные образовательные возможности, отставание по школьной программе, уровень учебной мотивации и интересы учащихся [12].

Следующим фактором является специфика организации самого процесса обучения в госпитальной школе. Уроки проводятся либо в больничных палатах, либо в школьном секторе больницы; в образовательной среде госпитальной школы отсутствуют профильные кабинеты, а при проведении занятий в больничных палатах учителя госпитальной школы обязаны соблюдать требования санитарно-гигиенического режима, установленные для стационара медицинского учреждения, и, как следствие, не всегда могут принести физическое оборудование в палату к ребенку. Все это в совокупности препятствует использованию стандартного учебного оборудования по физике. Для каждого ребенка

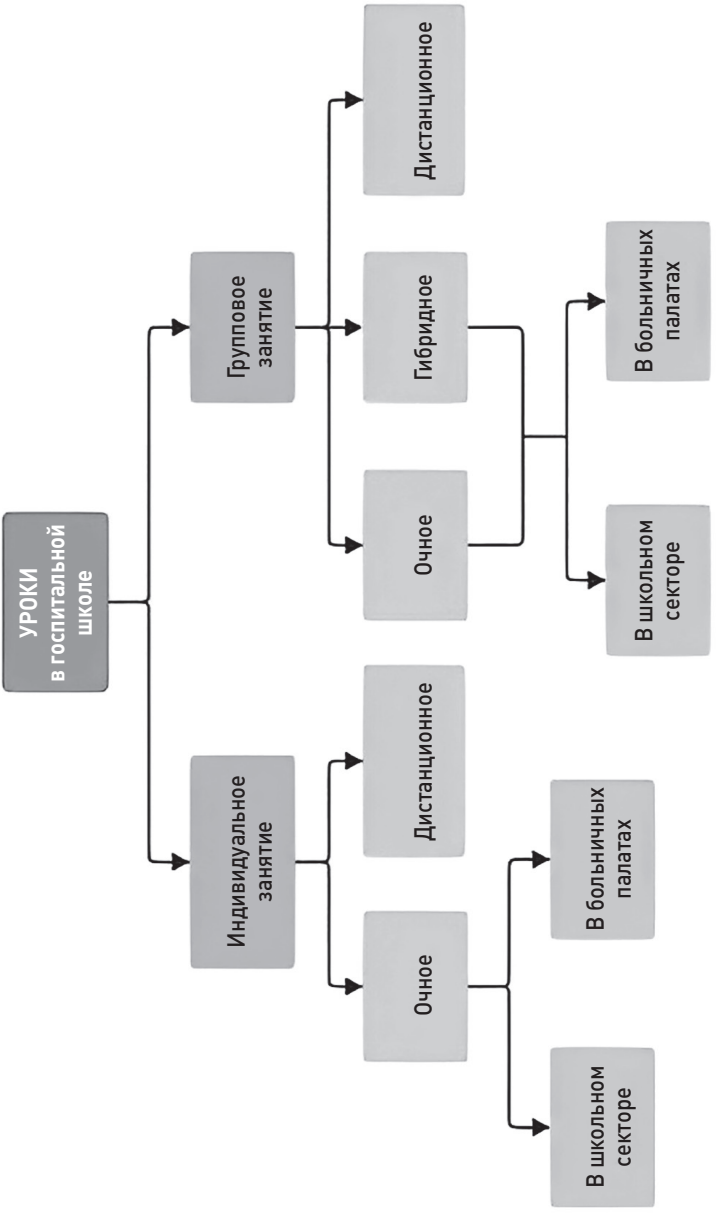


Рис. 1. *Уроки в госпитальной школе*

на основании рекомендаций врачей и службы психолого-педагогического сопровождения с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей формируется индивидуальная образовательная программа и подбирается предпочтительная форма организации обучения: индивидуальная или в малых группах. Формат занятий также варьируется: очные, дистанционные и гибридные. При составлении организационной схемы проведения занятий (*рис. 1*) за основу взята схема А. В. Дзенис [13].

При подборе содержания, видов и подходов к проведению физического эксперимента госпитальные педагоги опираются на следующие дидактические принципы обучения.

1. *Здоровьесбережение.* Этот принцип является фундаментальным для госпитальной педагогики. Он предполагает такую организацию учебного процесса, которая в приоритетном порядке направлена на сохранение и укрепление физического и психологического здоровья учащихся.
2. *Индивидуализация.* Это ключевой принцип тьюторского сопровождения. Он означает гибкое построение образовательного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности ребёнка.
3. *Укрупнение дидактических единиц.* Из-за частых пропусков и прерываний учебного процесса, вызванных лечением, укрупнение материала позволяет педагогам в сжатые сроки дать ребенку системное и целостное представление о предмете, обеспечивая динамичное усвоение знаний.
4. *Принцип педагогической целесообразности и посильной трудности.* В условиях лечения образовательный процесс должен быть максимально эффективным, но при этом нагрузка не должна навредить здоровью. Тьютор постоянно балансирует между этими требованиями, подбирая задания, которые соответствуют текущему состоянию ребенка и являются для него посильными, одновременно сохраняя их образовательную ценность.
5. *Принцип минимакса.* Для его реализации ученику предоставляются максимальные возможности для обучения и обеспечивается усвоение материала на минимальном уровне, который ребёнок может освоить с учетом его состояния здоровья [14].

В соответствии с вышеупомянутыми факторами предпочтительными и наиболее доступными видами учебного эксперимента в госпитальной школе являются демонстрационный эксперимент и фронтальные опыты, так как они не занимают больше 3-10 минут, что позволяет тьюторам с одной стороны рационально использовать время урока, а с другой вовлечь учащегося в экспериментальную деятельность. Варьируются и подходы к проведению учебного эксперимента. В условиях госпитальной школы использование натурного эксперимента не всегда представляется возможным ввиду обозначенных ранее особенностей. В связи с этим натурные демонстрационные эксперименты и фронтальные опыты проводятся, но с применением оборудования, адаптированного под специфику работы в госпитальной школе. Если занятия проходят в изолированных боксах или в дистанционном формате, то используется только демонстрационный видеоэксперимент. Если школьник обучается в очном формате либо в школьном секторе, либо в палате больничного отделения, целесообразно интегрировать натурные фронтальные опыты и демонстрационный видеоэксперимент. Экспериментальные умения, которые возможно сформировать в столь непростых условиях, определяются, исходя их особенностей организации процесса обучения и используемых подходов к проведению эксперимента (*таблица 1*).

Таблица 1.

Организация экспериментальной деятельности в госпитальной школе

Особенности организации процесса обучения в госпитальной школе	Экспериментальные умения	Подходы к проведению учебного эксперимента
Школьники обучаются в очном формате в школьном секторе. Школьники обучаются в очном формате в палатах больничных отделений.	Выдвигать гипотезы, подбирать приборы, наблюдать явления, планировать эксперимент, проводить эксперимент, анализировать результаты, делать выводы.	Интеграция натурного фронтального опыта с использованием адаптированного оборудования и демонстрационного видеоэксперимента.

Особенности организации процесса обучения в госпитальной школе	Экспериментальные умения	Подходы к проведению учебного эксперимента
Школьники обучаются в дистанционном формате.	Выдвигать гипотезы, наблюдать явления, объяснять их сущность на основе изученных теорий и законов, анализировать результаты, делать выводы.	Демонстрационный видеоэксперимент.

Таким образом, разработанные теоретические основы создают базу для построения методики организации экспериментальной деятельности учащихся госпитальных школ с целью подтверждения выдвинутой гипотезы об эффективности интеграции различных видов эксперимента с учётом специфики образовательного процесса и индивидуальных особенностей учащихся. Дальнейшие исследования направлены на разработку конкретного учебно-методического обеспечения, включая адаптированное оборудование и цифровые ресурсы, а также на экспериментальную проверку эффективности предложенной методики в практике работы госпитальных педагогов. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лоскутов А. Ф., Шариков С. В., Ямбург Е. А., Румянцев А. Г.* Госпитальная педагогика как современное направление в педагогической науке. Народное образование. 2023; 1(1496):166-173. doi:10.52422/0130-6928_2023_1_166
2. *Лоскутов А. Ф.* Обучение физике школьников, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. — М., 2021. — 218 с.
3. <Письмо> Минпросвещения России от 13.08.2025 № ОК-2258/03 «О направлении вариантов расписаний» (вместе с «Методическими рекомендациями к вариантам расписаний уроков для обучающихся начального общего, основного общего и среднего общего образования») // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_512421/ (дата обращения: 10.04.2026)

4. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г. И. Щукина. — М.: Педагогика, 1988. — 208 с.
5. ФГОС ООО (утвер. МОиН РФ от 31 мая 2021 г. № 287) — URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30 (дата обращения 10.04.2026)
6. *Абаева Д. А.* Учебный эксперимент в обучении предметам естественно-научного цикла в госпитальной школе: проблемы и подходы / Д. А. Абаева, М. Ф. Широва // Госпитальная педагогика. Лучшие практики обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому: Материалы 7-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 30–31 октября 2025 г.) / под ред. С. В. Шарикова, И. Ю. Долуева, А. Ф. Лоскутова. — Москва, 2025. — С. 63–65.
7. *Жадаев А. Ю.* Методика применения адаптированного химического эксперимента при обучении детей, проходящих длительное лечение в больничном стационаре: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. — М., 2015. — 154 с.
8. *Ширяев С. Д., Лобанов А. В.* Об особенностях практического обучения химии детей, находящихся на длительном лечении // Госпитальная педагогика. Лучшие практики обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 31 октября — 1 ноября 2024 г.) / под ред. Н. М. Курикаловой, А. Ф. Лоскутова, И. Ю. Долуева, И. А. Гусева. — М.: УчимЗнаем, 2024. — С. 58-62.
9. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. 622 с.
10. *Поддьяков А. Н.* Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — 85 с.
11. *Самойлова В. С., Сычёва М. В.* Формирование опыта познавательной инициативы и самостоятельности старших дошкольников в процессе опытно-экспериментальной деятельности // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 12. — С. 1–3. — DOI: 10.18411/trnio-12-2022-83.
12. *Абаева Д. А.* Входной контроль подготовки и проверка результатов обучения детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях (на примере физики) / Д. А. Абаева, А. Ф. Лоскутов. — М.: ФГБНУ «ИРЗАР», 2024. — 24 с.
13. *Дзенис А. В.* Особенности подготовки учителя химии к уроку в госпитальной школе / А. В. Дзенис // Актуальные проблемы химического и биологического образования: материалы XII всероссийской научно-методической конференции, Москва, 22–23 апреля 2022 года. — Москва: Московский

педагогический государственный университет, 2022. — С. 77-81. — EDN NCPNEA.

14. *Насырова Э. Ф.* Системно-деятельностный подход как основа реализации ФГОС / Э. Ф. Насырова, И. В. Усольцева // Электронная библиотека «КиберЛенинка». — 2014. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-kak-osnova-realizatsii-fgos/viewer (дата обращения: 01.05.2026).

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Loskutov A. F., SHarikov S. V., YAmburg E. A., Rumyancev A. G.* Gospital'naya pedagogika kak sovremennoe napravlenie v pedagogicheskoj nauke. Narodnoe obrazovanie. 2023; 1(1496):166-173. doi:10.52422/0130-6928_2023_1_166
2. *Loskutov A. F.* Obuchenie fizike shkol'nikov, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii v stacionarah medicinskih uchrezhdenij: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.02. — M., 2021. — 218 s.
3. <Pis'mo> Minprosveshcheniya Rossii ot 13.08.2025 № OK-2258/03 «O napravlenii variantov raspisanij» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami k variantam raspisanij urokov dlya obuchayushchihsya nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya») // Konsul'tantPlyus. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_512421/ (data obrashcheniya: 10.04.2026)
4. *SHCHukina G. I.* Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nogo interesa uchashchihsya / G. I. SHCHukina. — M.: Pedagogika, 1988. — 208 s.
5. FGOS OOO (utver. MOiN RF ot 31 maya 2021 g. № 287) — URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30 (data obrashcheniya 10.04.2026)
6. *Abaeva D. A.* Uchebnyj eksperiment v obuchenii predmetam estestvenno-nauchnogo cikla v gospital'noj shkole: problemy i podhody / D. A. Abaeva, M. F. SHirova // Gospital'naya pedagogika. Luchshie praktiki obucheniya detej, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii v medicinskih organizaciyah i na domu: Materialy 7-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Moskva, 30–31 oktyabrya 2025 g.) / pod red. S. V. SHarikova, I. YU. Dolueva, A. F. Loskutova. — Moskva, 2025. — S. 63–65.
7. *ZHadaev A. YU.* Metodika primeneniya adaptirovannogo himicheskogo eksperimenta pri obuchenii detej, prohodyashchih dlitel'noe lechenie v bol'nichnom stacionare: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk: 13.00.02. — M., 2015. — 154 s.
8. *SHiryaev S. D., Lobanov A. V.* Ob osobennostyah prakticheskogo obucheniya himii detej, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii // Gospital'naya pedagogika. Luchshie praktiki obucheniya detej, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii v medicinskih organizaciyah i na domu: materialy 6-j Vserossijskoj nauchno-prak-

ticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Moskva, 31 oktyabrya — 1 noyabrya 2024 g.) / pod red. N. M. Kurikalovoj, A. F. Loskutova, I. YU. Dolueva, I. A. Guseva. — M.: UchimZnaem, 2024. — S. 58-62.

9. ZHan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii / Pod red. L. F. Obuhovoj, G. V. Burmenskoj. M.: Gardariki, 2001. 622 s.
10. *Podd'yakov A. N.* Problemy izucheniya issledovatel'skogo povedeniya: ob issledovatel'skom povedenii detej i ne tol'ko detej. — M.: Rossijskoe psihologicheskoe obshchestvo, 1998. — 85 s.
11. *Samojlova V. S., Sychyova M. V.* Formirovanie opyta poznavatel'noj iniciativy i samostoyatel'nosti starshih doshkol'nikov v processe opytno-eksperimental'noj deyatel'nosti // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. — 2022. — № 12. — S. 1–3. — DOI: 10.18411/trnio-12-2022-83.
12. *Abaeva D. A.* Vhodnoj kontrol' podgotovki i proverka rezul'tatov obucheniya detej, nuzhdayushchihsya v dlitel'nom lechenii v medicinskih organizaciyah (na primere fiziki) / D. A. Abaeva, A. F. Loskutov. — M.: FGBNU «IRZAR», 2024. — 24 s.
13. *Dzenis A. V.* Osobennosti podgotovki uchitelya himii k uroku v gospital'noj shkole / A. V. Dzenis // Aktual'nye problemy himicheskogo i biologicheskogo obrazovaniya: materialy XII vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii, Moskva, 22–23 aprelya 2022 goda. — Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2022. — S. 77-81. — EDN NCPNEA.
14. *Nasyrova Je. F.* Sistemno-dejatel'nostnyj podhod kak osnova realizacii FGOS / Je. F. Nasyrova, I. V. Usol'ceva // Jelektronnaja biblioteka «KiberLeninka». — 2014. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-kak-osnova-realizatsii-fgos/viewer (data obrashhenija: 01.05.2026).

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_118_127

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Шокирова Манзурахон Бобирхон кизи,
докторант (PhD) кафедры педагогики и искусства,
Бухарский государственный университет, г. Бухара, Республика Узбекистан
manzura.shokirova.997@gmail.com
orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-8377-1707

АННОТАЦИЯ

В статье разрабатываются и теоретически обосновываются педагогические условия эффективной реализации принципов концепции устойчивого развития в процессе экологического образования будущих учителей начальных классов. Предложена трёхкомпонентная концептуальная модель экологической готовности педагога (когнитивно-содержательный, операционально-методический и ценностно-мотивационный компоненты) и разработан диагностический инструментарий на основе стандартизированного тестирования, кейс-метода, рефлексивного эссе и экспертной оценки дискуссии. Апробация на выборке из 386 студентов педагогических вузов г. Бухары подтвердила результативность: доля студентов с продвинутым и высоким уровнями экологической готовности возросла на 33,2 п.п. ($p < 0{,}001$ по критерию χ^2).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *устойчивое развитие, экологическое образование, будущие учителя начальных классов, педагогические условия, экологическая готовность, экологическая компетентность, педагогический эксперимент.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Shokirova Manzurakhon Bobirkhon kizi,
PhD candidate, Department of Pedagogy and Arts,
Bukhara State University, Bukhara, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT
This article develops and theoretically justifies the pedagogical conditions ensuring the effective implementation of sustainable development principles in the ecological education of future primary school teachers. A three-component model of teachers' ecological readiness is proposed (cognitive-content, operational-methodical, and value-motivational components), and a diagnostic toolkit is developed based on standardised testing, case-study method, reflective essay, and expert evaluation of pedagogical discussion. Experimental verification on a sample of 386 students at Bukhara State University and Bukhara State Pedagogical Institute confirmed effectiveness: the proportion of students with advanced and high ecological readiness levels increased by 33.2 percentage points ($p < 0.001$, χ^2 test).

KEYWORDS: *sustainable development, ecological education, future primary school teachers, pedagogical conditions, ecological readiness, ecological competence, pedagogical experiment.*

Введение

Глобальные экологические вызовы XXI века выдвигают экологическое образование в разряд стратегических приоритетов. Повестка дня ООН до 2030 года закрепляет цель № 4 (качественное образование) и цель № 13 (борьба с изменением климата) как взаимообусловленные: подлинное качество образования невозможно без формирования у подрастающего поколения экологической культуры и готовности к ответственному природопользованию [1].

Принципиально важна роль учителя начальных классов: именно на ранней ступени школьного образования закладываются базовые экологические представления, ценностное отношение к природе и поведенческие паттерны, определяющие экологическую культуру человека [2]. Анализ практики педагогических вузов Республики Узбекистан свидетельствует, что экологическая подготовка будущих учителей не в полной мере отвечает требованиям концепции устойчивого развития: преобладают репродуктивные формы обучения, недостаточно интегрированы принципы УР, слабо выражен ценностно-мотивационный компонент. Цель исследования — разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию принципов устойчивого развития в экологическом образовании будущих учителей начальных классов.

Анализ литературы и теоретические основания

И. Д. Зверев и И. Т. Суравегина показали, что экологическое образование не сводится к усвоению биологических знаний, а представляет собой многомерный процесс, предполагающий формирование ценностного отношения к природе и экологически ответственного поведения [5]. С. Н. Глазачев разработал концепцию экологической культуры как системного качества личности, интегрирующего когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты [6].

В зарубежной науке D. Tilbury и D. Wortman обосновали необходимость трансформативного подхода к экологическому образованию — ориентированного не на передачу готовых знаний, а на развитие критического осмысления экологических проблем [7]. N. M. Wells и G. W. Evans установили, что экологические установки и поведенческие паттерны, сформированные в детстве, обладают устойчивостью на протяжении всей жизни [9], что придаёт проблеме экологической подготовки учителя начальных классов особый статус.

Критический анализ существующих исследований позволяет констатировать ключевые пробелы: большинство работ рассматривают экологическое образование вне контекста принципов УР; недостаточно разработан деятельностно-практический компонент; диагностический инструментарий не охватывает ценностно-мотивационное измерение. Устранение этих пробелов составляет научную новизну настоящего исследования.

Концептуальная модель экологической готовности будущего учителя начальных классов

На основе системно-деятельностного и компетентностного подходов разработана авторская концептуальная модель, включающая три взаимосвязанных компонента. Когнитивно-содержательный компонент охватывает систему экологических знаний: принципы УР и их педагогическую интерпретацию, механизмы взаимодействия природы и общества, современные экологические проблемы, методы экологического воспитания младших школьников. Операционально-методический компонент — совокупность умений проектировать экологически ориентированные уроки, отбирать содержание применительно к возрасту младшего школьника, использовать активные методы воспитания. Ценностно-мотивационный компонент отражает систему экологических ценностей педагога, экоцентрическую ориентацию и устойчивую мотивацию к экологическому воспитанию — именно он определяет долгосрочную устойчивость экологической деятельности. Выявленные педагогические условия представлены в *таблице 1*.

Методика диагностики: структура и инструментарий

Разработанная методика диагностики строится как комплексный, многометодный инструмент, включающий четыре взаимодополняющих метода (*таблица 2*). Стандартизированный тест (40 заданий, отобранных из банка 110 на основе пилотного тестирования n = 90 по показателям трудности и дифференцирующей способности) диагностирует когнитивно-содержательный компонент. Кейс-метод представлен двумя аналитическими ситуациями из реальной школьной практики: каждый кейс предполагает идентификацию проблемы, проектирование педагогического решения и оценку результатов с позиций УР. Рефлексивное эссе оценивается по трём критериям: глубина аргументации, осознанность экологической позиции и способность к критическому осмыслению. Экспертная оценка педагогической дискуссии (30–35 мин, два независимых эксперта, к Коэна = 0,79) фиксирует все три компонента в интегрированном виде.

Итоговый балл — сумма по всем четырём методам (максимум 120) — определяет один из четырёх уровней: низкий (0–39), базовый (40–59), продвинутый (60–79) и высокий (80–120). Психометрическая проверка (n = 95) показала: надёжность α Кронбаха = 0,82; конструктная валидность CFI = 0,91, RMSEA = 0,058; содержательная валидность CVI = 0,89; критериальная валидность r = 0,61 ($p < 0,01$).

Таблица 1

Педагогические условия реализации принципов устойчивого развития и их диагностические индикаторы

Педагогическое условие	Содержание и механизм реализации	Диагностические индикаторы
Системная интеграция принципов УР в образовательный процесс	Включение принципов устойчивого развития в учебные программы; разработка экологически ориентированных модулей для курсов методики начального обучения	Знание принципов УР, педагогическая интерпретация, умение проектировать экологически ориентированный урок
Использование активных и контекстно-ориентированных методов обучения	Применение проектного обучения, кейс-метода, полевых исследований, экологических игр и ситуационного моделирования	Способность применять активные методы в проектировании уроков, уровень экологической аналитики
Формирование рефлексивно-ценностного отношения к природе	Организация рефлексивных практик: экологические дневники, аналитические эссе, участие в экологических дискуссиях; включение аксиологического компонента в оценочные материалы	Выраженность экоцентрической ценностной ориентации, глубина экологической рефлексии
Создание образовательной среды, поддерживающей принципы УР	Оснащение учебного процесса цифровыми ресурсами, организация учебно-исследовательских площадок, взаимодействие с учреждениями начального образования	Частота обращения студентов к экологическим ресурсам, включённость в практику экологического воспитания в базовых школах

Таблица 2

Методы диагностики экологической готовности будущих учителей начальных классов

Метод диагностики	Диагностируемый компонент	Преимущества	Ограничения
Стандартизированный тест (40 заданий, max 40 баллов)	Когнитивно-содержательный	Объективность, сопоставимость, охват широкого спектра знаний	Не выявляет глубины экологического мышления и ценностных установок
Кейс-метод (2 кейса, max 40 баллов)	Операционально-методический	Приближённость к реальной практике, оценка умений проектировать урок	Трудоёмкость проверки, зависимость от опыта эксперта
Рефлексивное эссе (max 20 баллов)	Ценностно-мотивационный	Выявление глубины ценностного отношения к природе	Риск воспроизведения «социально желательных» ответов
Экспертная оценка педагогической дискуссии (max 20 баллов)	Все три компонента в интегрированном виде	Наблюдение за мышлением в динамике, оценка педагогической позиции	Требует подготовки экспертов, высоки временны́е затраты

Результаты апробации методики

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа на базе БухГУ и БГПИ (выборка — 386 студентов направления «Начальное образование» III–IV курсов). На констатирующем этапе (сентябрь 2023) выявлено преобладание студентов с низким и базовым уровнями (86,1%): среднее число правильных ответов в тесте — 22,4/40 (56,0%), по кейс-методу — 18,9/40 (47,3%), по эссе — 7,8/20 (39,0%), что свидетельствует о системном перевесе в пользу знаниевого компонента.

На формирующем этапе (2023–2024 уч. г.) в экспериментальной группе (ЭГ, n = 193) реализовывались разработанные педагогические условия; в контрольной группе (КГ, n = 193) — традиционное обучение. Результаты повторной диагностики приведены в *таблице 3*.

Таблица 3

Распределение студентов по уровням экологической готовности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень ЭГ	Констатирующий этап, %	Контрольный этап (ЭГ), %	Контрольный этап (КГ), %	Прирост в ЭГ, п.п.
Низкий (0–39 баллов)	41,3	13,7	38,9	–27,6
Базовый (40–59 баллов)	44,8	39,2	45,3	–5,6
Продвинутый (60–79 баллов)	11,2	32,6	13,1	+21,4
Высокий (80–120 баллов)	2,7	14,5	2,7	+11,8

Примечание: ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа; п.п. — процентные пункты.

Различия между группами на контрольном этапе статистически значимы ($\chi^2 = 48{,}3$, $df = 3$, $p < 0{,}001$; φ Крамера = 0,35 — средний практически значимый эффект). Доля студентов ЭГ с продвинутым и высоким уровнями выросла с 13,9% до 47,1% (+33,2 п.п.), в КГ — лишь с 14,0% до 15,8% (+1,8 п.п.). Наиболее выраженный прирост зафиксирован по операционально-методическому компоненту (+43,5%) и ценностно-мотивационному (+57,7%), что согласуется с гипотезой о системном дефиците этих компонентов при традиционной модели подготовки.

Обсуждение

Данные эксперимента подтверждают, что когнитивный компонент, при всей его необходимости, не является достаточным для формирования операционально-методического и ценностно-мотивационного. Это характерно для явления «инертности знания» [14]: знания, усвоенные в контексте лекций, с трудом переносятся в практические ситуации без специально организованного деятельностного контекста. Ценностно-мотивационный компонент оказался наиболее трудным для формирования: студенты нередко воспроизводили «экологически правильные» декларации, не отражавшие подлинных установок [15]. Преодоление этого разрыва требует целенаправленного использования подлинных экологических дилемм.

К ограничениям исследования следует отнести: выборку из двух вузов одного региона (применимость условий в других регионах требует про-

верки) и отсутствие отслеживания реальной педагогической практики участников в начальной школе. Долгосрочная устойчивость достигнутых результатов остаётся открытым вопросом, указывая на необходимость сопровождения выпускников в начале профессиональной деятельности [16].

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, разработанная трёхкомпонентная концептуальная модель обеспечивает необходимую теоретическую базу для проектирования системы педагогических условий: ни один из компонентов не редуцируется к другому. Во-вторых, выявленный комплекс условий образует целостную взаимосвязанную систему: системная интеграция принципов УР создаёт когнитивную основу; активные методы — деятельностный контекст; рефлексивные практики — ценностно-мотивационную составляющую; образовательная среда закрепляет результаты. В-третьих, диагностическая методика обладает высокими психометрическими характеристиками ($\alpha = 0{,}82$; CFI = 0,91; RMSEA = 0,058) и может быть рекомендована для мониторинга экологической подготовки педагогов. В-четвёртых, апробация подтвердила результативность: прирост доли студентов с продвинутым и высоким уровнями составил 33,2 п.п. ($\chi^2 = 48{,}3$, $p < 0{,}001$; $\varphi = 0{,}35$). В-пятых, переход от знаниецентрической к деятельностно-ценностной модели, ориентированной на принципы УР, является ключевым условием воспитания экологически ответственного педагога нового поколения.

Перспективы дальнейших исследований: лонгитюдное изучение устойчивости результатов, разработка адаптивной версии методики для заочной формы обучения, сопоставительное исследование в различных регионах Узбекистана. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. — New York: United Nations, 2015. — 41 p.
2. *Kaplan R., Kaplan S.* The Experience of Nature: A Psychological Perspective. — Cambridge: Cambridge University Press, 1989. — 340 p.
3. *Мирзиёев Ш.М.* О мерах по коренному совершенствованию системы образования и воспитания. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-4708. — Ташкент, 2020.

4. Стратегия «Узбекистан — 2030». — Ташкент: Администрация Президента Республики Узбекистан, 2023.
5. *Зверев И. Д., Суравегина И. Т.* Экологическое образование школьников. — М.: Педагогика, 1983. — 160 с.
6. *Глазачев С. Н.* Экологическая культура учителя. — М.: Современный писатель, 1998. — 432 с.
7. *Tilbury D., Wortman D.* Engaging People in Sustainability. — Gland: IUCN, 2004. — 136 p.
8. *Sterling S.* Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. — Dartington: Green Books, 2001. — 96 p.
9. *Wells N. M., Evans G. W.* Nearby Nature // Environment and Behavior. — 2003. — Vol. 35, № 3. — P. 311–330.
10. *Захлебный А. Н.* Школа и проблемы охраны природы. — М.: Педагогика, 1981. — 184 с.
11. *Дежникова Н. С.* Пути формирования экологической культуры учащихся // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 32–36.
12. *Юсупов Б. Х.* Экологическое образование в системе профессиональной подготовки педагогов. — Ташкент: Ўқитувчи, 2015. — 196 с.
13. *Хамдамова М. А.* Педагогические условия формирования экологической культуры будущих учителей // Педагогика и психология. — 2020. — № 3. — С. 45–52.
14. *Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R.* (Eds.) How People Learn. — Washington, DC: National Academies Press, 2000. — 374 p.
15. *Kollmuss A., Agyeman J.* Mind the Gap // Environmental Education Research. — 2002. — Vol. 8, № 3. — P. 239–260.
16. *Vygotsky L. S.* Mind in Society. — Cambridge: Harvard University Press, 1978. — 159 p.
17. *Bloom B. S.* (Ed.) Taxonomy of Educational Objectives. — New York: McKay, 1956. — 207 p.
18. *Hattie J., Timperley H.* The Power of Feedback // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77, № 1. — P. 81–112.
19. *Orr D. W.* Earth in Mind. — Washington, DC: Island Press, 1994. — 222 p.
20. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals. — Paris: UNESCO, 2017. — 68 p.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. — New York: United Nations, 2015. — 41 p.

2. *Kaplan R., Kaplan S.* The Experience of Nature: A Psychological Perspective. — Cambridge: Cambridge University Press, 1989. — 340 p.
3. *Mirziyoyev Sh. M.* On measures to radically improve the education and upbringing system. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan No. PP-4708. — Tashkent, 2020.
4. The Uzbekistan 2030 Strategy. — Tashkent: Administration of the President of the Republic of Uzbekistan, 2023.
5. *Zverev I. D., Suravegina I. T.* Environmental Education of Schoolchildren. — Moscow: Pedagogika, 1983. — 160 p.
6. *Glazachev S. N.* Ecological Culture of a Teacher. — M.: Sovremenny Pisatel, 1998. — 432 p.
7. *Tilbury D., Wortman D.* Engaging People in Sustainability. — Gland: IUCN, 2004. — 136 p.
8. *Sterling S.* Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. — Dartington: Green Books, 2001. — 96 p.
9. *Wells N. M., Evans G. W*. Nearby Nature // Environment and Behavior. — 2003. — Vol. 35, No. 3. — P. 311–330.
10. *Zakhlebny A. N.* School and Problems of Nature Conservation. — Moscow: Pedagogika, 1981. — 184 p.
11. *Dezhnikova N. S.* Ways of Forming the Environmental Culture of Students // Pedagogy. — 1994. — No. 5. — Pp. 32–36.
12. *Yusupov B. Kh.* Environmental Education in the System of Professional Training of Teachers. — Tashkent: Ўқитувчи, 2015. — 196 p.
13. *Khamdamova M. A.* Pedagogical Conditions for the Formation of Environmental Culture of Future Teachers // Pedagogy and Psychology. — 2020. — No. 3. — Pp. 45–52.
14. *Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R.* (Eds.) How People Learn. — Washington, DC: National Academies Press, 2000. — 374 p.
15. *Kollmuss A., Agyeman J.* Mind the Gap // Environmental Education Research. — 2002. — Vol. 8, № 3. — P. 239–260.
16. *Vygotsky L. S.* Mind in Society. — Cambridge: Harvard University Press, 1978. — 159 p.
17. *Bloom B. S.* (Ed.) Taxonomy of Educational Objectives. — New York: McKay, 1956. — 207 p.
18. *Hattie J., Timperley H.* The Power of Feedback // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77, № 1. — P. 81–112.
19. *Orr D. W.* Earth in Mind. — Washington, DC: Island Press, 1994. — 222 p.
20. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals. — Paris: UNESCO, 2017. — 68 p.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_128_135

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Элибаева Лола Сулаймановна,
доцент кафедры общей педагогики,
Бухарский государственный педагогический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан
elibaevalola@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-8570-5007

АННОТАЦИЯ
В данной статье анализируются педагогические основы повышения активности слабоуспевающих учащихся начальных классов. Рассматривается влияние индивидуального подхода и интерактивных методов на интерес учащихся и эффективность обучения. Раскрывается значение педагогических принципов в организации активного и содержательного образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *начальные классы, слабоуспевающие учащиеся, педагогические основы, повышение активности, индивидуальный подход, интерактивные методы, эффективность обучения.*

EFFECTIVENESS OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN ENHANCING STUDENT ACTIVITY IN PRIMARY EDUCATIONN

Elibayeva L. S.,
Associate Professor, Department of General Pedagogy,
Bukhara State Pedagogical Institute, Bukhara, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT
This article analyzes the pedagogical foundations of increasing the activity of low-performing students in primary grades. The influence of an individual approach and interactive methods on student interest and learning effectiveness is examined. The importance of pedagogical principles in making the educational process active and meaningful is also highlighted.

KEYWORDS: *primary grades, low-performing students, pedagogical foundations, increasing activity, individual approach, interactive methods, educational effectiveness.*

Введение

Начальный этап школьного обучения является важнейшим периодом интеллектуального и психологического развития ребёнка. Именно на этом этапе формируются отношение к учёбе, учебная мотивация и навыки самостоятельного мышления. Поэтому своевременное выявление слабоуспевающих учащихся и индивидуальная работа с ними приобретает первостепенное значение. Низкий уровень успеваемости таких детей нередко обусловлен недостаточной уверенностью в себе, неблагоприятной семейной обстановкой или неверно выбранным педагогическим подходом. Правильный выбор педагогических методов способствует формированию у учащегося интереса к получению знаний.

Применение в учебном процессе индивидуального подхода и методов, основанных на активной деятельности, повышает уверенность учащихся в собственных силах. Активное участие в групповой работе стимулирует их социальную адаптивность и активность. Учитель должен выступать не только источником знаний, но и наставником — проводником и опорой для ребёнка. В работе с учащимися начальных классов забота и индивидуальный подход занимают ключевое место. В связи с этим для повышения

активности слабоуспевающих учеников необходимы системные, продуманные и личностно ориентированные педагогические методы.

Слабоуспевающие учащиеся могут испытывать трудности не только в учёбе, но и в социальной жизни, что препятствует их самореализации в классном коллективе. В подобных ситуациях принципиально важно создать психологически комфортную среду для повышения их активности. Позитивная атмосфера во взаимоотношениях учителя и ученика заметно повышает эффективность обучения. Поощрение учащихся, признание их достижений, внимание к малейшим успехам положительно влияют на последующую учебную деятельность. Значительную роль в повышении активности играют интерактивные методы, игровые технологии и практические занятия, а также совместная работа с родителями.

Современный образовательный процесс требует, чтобы активность учащегося проявлялась не только в учебное время, но и во внеурочной деятельности. С этой точки зрения важно активно вовлекать слабоуспевающих учеников в школьные кружки, мероприятия и проектную деятельность. Такой подход развивает творческое мышление учащихся и учит их применять знания на практике. Благодаря активному участию ребёнок открывает собственные возможности, что, в свою очередь, ведёт к повышению уровня успеваемости.

Анализ литературы и методология

В. А. Крутецкий, Л. Г. Петерсон, И. Хайруллаева, М. Юсупова, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, А. Исмоилов и З. Абдурашидова указывают на индивидуальный подход, интерактивные методы и учёт интересов учащихся как на ключевые принципы повышения активности слабоуспевающих учеников в начальных классах. По их мнению, поэтапное решение логических задач, групповая работа и игровые занятия стимулируют взаимодействие учащихся и их внутреннюю мотивацию, что повышает эффективность обучения. Применение принципов педагогической психологии и новых педагогических технологий для развития эмоциональных, интеллектуальных и творческих способностей учащихся способствует снижению слабоуспеваемости и существенному повышению их активности в учебном процессе.

В. А. Крутецкий уделяет большое внимание развитию интеллектуальных способностей учащихся. По его мнению, для повышения активности слабоуспевающих учеников в начальных классах принципиально важна индивидуальная работа с ними над решением логических задач. Кроме того,

он рекомендует создавать среду, постоянно побуждающую учащихся к освоению новых знаний. Данный подход стимулирует активность учеников и расширяет их кругозор.

Л. Г. Петерсон разрабатывает поэтапный подход в педагогическом процессе. В борьбе со слабоуспеваемостью в начальных классах она считает важным делить каждую тему на небольшие части с учётом интересов и потребностей учащихся. По её мнению, постоянный мониторинг деятельности учащихся и организация для них интерактивных занятий в игровой форме повышают эффективность учебного процесса, формируя внутреннюю мотивацию к освоению материала.

Л. С. Выготский в своей концепции придаёт большое значение активной роли учащегося в процессе обучения и значимости социального взаимодействия. Для повышения активности слабоуспевающих учеников учитель должен вовлекать их в сотрудничество, выявлять их зоны развития и оказывать соответствующую помощь. Выготский рекомендует поэтапно усложнять педагогические задачи, чтобы раскрыть наивысший потенциал учащихся, — это развивает их самостоятельное мышление и способность к усвоению знаний.

К. Д. Ушинский подчёркивал необходимость учитывать личные интересы учащихся и их отношение к учёбе. Для повышения активности в начальных классах уроки должны быть интересными и понятными. По мнению Ушинского, значительную роль в педагогическом подходе играют игра и практические занятия, с помощью которых дети закрепляют свои знания и умения. Система поощрения также повышает активность участия учащихся в учебном процессе.

З. Абдурашидова ставит целью повышение активности учащихся посредством применения принципов педагогической психологии в начальном образовании. Она акцентирует внимание на пробуждении мотивации учеников, вовлечении их в выражение собственного мнения и творческую деятельность для повышения эффективности обучения. Абдурашидова подчёркивает важность постоянного профессионального совершенствования учителей и обновления педагогических технологий.

Анализ и результаты

Проблема повышения активности слабоуспевающих учащихся в начальных классах является одним из важнейших направлений образовательного процесса. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в получении знаний,

нередко обусловлены индивидуальными психологическими и педагогическими особенностями, и для их преодоления необходим последовательный и тщательный анализ педагогических методов. Исследования показывают, что интерактивные методы — игры, групповая работа и проблемные задания — эффективны для повышения активности учащихся. При этом дидактический подход учителя, учёт личностных потребностей и интересов ребёнка существенно улучшают результаты. Эти факторы укрепляют внутреннюю мотивацию учащихся к получению знаний и усиливают их интерес к учёбе. В итоге повышение активности обеспечивает более эффективное протекание учебного процесса. Анализ показывает, что в классах с высоким уровнем активности учащихся общие результаты обучения также заметно выше.

На следующем этапе анализа была установлена значительная роль педагогической психологии в повышении активности слабоуспевающих учащихся. Эффективное общение с детьми и социально-эмоциональная поддержка повышают их интерес к урокам. Поэтому необходимо развивать коммуникативные навыки педагогов и внедрять личностный подход в практику. Исследования показали, что свободное высказывание учащимися своего мнения, вопросно-ответные беседы и групповые обсуждения играют важную роль в повышении их активности. Ощущение самоуважения и уверенности в себе также даёт положительные результаты в педагогическом процессе, что снижает уровень слабоуспеваемости и повышает качество обучения.

В ходе анализа педагогических методов была также установлена роль и эффективность инновационных подходов. Применение цифровых технологий и мультимедийных средств оказалось эффективным для концентрации внимания учащихся и повышения их активности. Установлено, что интерактивные уроки в начальных классах — с использованием цифровых игр и видеоматериалов — способствуют улучшению успеваемости учащихся. Такие педагогические подходы усиливают интерес учащихся к обучению и делают учебный процесс более увлекательным и содержательным. Проведённый анализ показывает важность обеспечения постоянного повышения квалификации педагогов. Таким образом, внедрение инноваций в учебный процесс служит повышению активности учащихся. Обобщённые данные представлены в *таблице 1*.

Общий анализ результатов наглядно демонстрирует необходимость комплексного применения педагогических подходов для повышения активности слабоуспевающих учащихся в начальных классах. Принципиально

Таблица 1

Педагогические факторы и их влияние на активность и успеваемость слабоуспевающих учащихся

Педагогические факторы	Методы воздействия	Активность учащихся (в %)	Эффективность обучения (в баллах)	Примечания
Интерактивные игры	Групповые игры, дидактические игры	85	4,5	Активность возросла, интерес пробудился
Индивидуальный подход	Адаптированные задания, специальные методы	78	4,2	Уровень успеваемости улучшился
Принципы педагогической психологии	Диалог, мотивация, поощрение	80	4,4	Учащиеся свободно выражали мнение
Инновационные технологии	Мультимедиа, интерактивные уроки	90	4,7	Внимание и активность повысились
Постоянный мониторинг и оценка	Периодические тесты, устный опрос	75	4,0	Результаты находились под контролем
Психологическая поддержка	Эмоциональная поддержка, индивидуальное консультирование	82	4,3	Уверенность в себе возросла

важно, чтобы интерактивные и инновационные методы применялись согласованно с учётом индивидуальных потребностей, способностей и психологического состояния каждого учащегося. При этом постоянное профессиональное развитие учителей и повышение их педагогического мастерства выступают важным фактором улучшения качества обучения.

Заключение

Повышение активности слабоуспевающих учащихся в начальных классах имеет принципиально важное значение для обеспечения эффективности педагогического процесса. Качество обучения напрямую связано с уровнем успеваемости учащихся, и в этом процессе необходимо учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребёнка. Когда педагогические подходы реализуются системно и поэтапно, интерес учащихся к получению знаний возрастает. Методы в виде игр, интерактивных занятий

и групповой работы зарекомендовали себя эффективными инструментами повышения активности. При этом постоянная поддержка и поощрение со стороны учителя укрепляют уверенность учащихся в себе. Создание доброжелательной и поддерживающей атмосферы в учебной среде также положительно влияет на психологическое состояние детей. В результате такого подхода активность возрастает, слабоуспеваемость снижается, а учебный процесс становится более эффективным.

Кроме того, учёт индивидуальных потребностей и психологических особенностей учащихся в образовательном процессе является основным фактором повышения их активности. Наличие у каждого ребёнка собственного темпа развития и индивидуальных способностей требует адаптации педагогических подходов. Поэтому педагоги должны выстраивать эффективную коммуникацию с учащимися, изучать их интересы и возможности, стремясь сделать урок более содержательным и интересным. Применение принципов педагогической психологии на практике, а также поощрение учащихся к свободному обмену мнениями повышают качество учебного процесса. Профессиональное мастерство педагогов и их постоянное самосовершенствование также приобретают большое значение в этом процессе.

Таким образом, для повышения активности слабоуспевающих учащихся в начальных классах педагогические подходы должны быть многогранными и гибкими. Сочетание интерактивных методов, личностного подхода и психологической поддержки является ключевым фактором повышения эффективности обучения. Модернизация педагогических технологий и повышение квалификации учителей способствуют укреплению интереса и активности учащихся в учебном процессе. При этом укрепляется уверенность учащихся в себе, формируется положительное отношение к обучению, что обеспечивает не только качество усвоения знаний, но и развитие личности в целом. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллаэва Б. С.* Психофизиологические детерминанты мотивации учебно-научной деятельности будущих учителей: диссертация доктора психологических наук (DSc). — Бухара, 2022. — 104 с.
2. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка. — М.: Изд-во МГУ, 2009. — 153 с.
3. *Элибаева Л. С.* Применение методов педагогического моделирования для формализации процесса обучения // Science and Education. — 2022. — Т. 3. — № 1. — С. 641–645.

4. *Элибаева Л. С.* Теоретическая основа использования интерактивных методов контроля в высшей школе // Science and Education. — 2022. — Т. 3. — № 1. — С. 625–630.
5. *Элибаева Л. С.* Необходимые особенности и вариативные программы обучения и воспитания детей // Science and Education. — 2022. — Т. 3. — № 1. — С. 636–640.
6. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.
7. *Петерсон Л. Г.* Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000». — М.: АПК и ППРО, 2007. — 336 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
9. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — М.: Юрайт, 2023. — 658 с.
10. *Абдурашидова З.* Педагогическая психология в начальном образовании. — Ташкент: Фан, 2018. — 210 с.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Abdullaeva B. S.* Psychophysiological determinants of motivation for educational and scientific activity of future teachers: dissertation of a doctor of psychological sciences (DSc). — Bukhara, 2022. — 104 p.
2. *Asmolov A. G.* Activity and attitude. — Moscow: Moscow State University Publishing House, 2009. — 153 p.
3. *Elibaeva L. S.* Application of pedagogical modeling methods to formalize the learning process // Science and Education. — 2022. — Vol. 3. — No. 1. — Pp. 641–645.
4. *Elibaeva L. S.* Theoretical basis for using interactive control methods in high school // Science and Education. — 2022. — Vol. 3. — No. 1. — Pp. 625-630.
5. *Elibaeva L. S.* Neobkҳodime osobennosti i variativne programy uchebnia i vospitanija detej // Science and Education. — 2022. — Vol. 3. — No. 1. — Pp. 636-640.
6. *Krutetskiy V. A.* Psikҳologiya uchebnia i vospitanija shkolynikov. — M.: Prosveshchenie, 1976. — 303 p.
7. *Peterson L. G.* Activity-based learning method: the educational system "School 2000". Moscow: APK i PPRO, 2007. 336 p.
8. *Vigotskiy L. S.* Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
9. *Ushinskiy K. D.* Man as a subject of education. Experience in pedagogical anthropology. Moscow: Yurait, 2023. 658 p.
10. *Abdurashidova Z.* Pedagogical psychology in primary education. Tashkent: Fan, 2018. 210 p.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_136_147

ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ БАЛАНСА КРЕАТИВНОСТИ И КОНТРОЛЯ

Яковлева Светлана Игоревна,
доцент кафедры средового и графического дизайна
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород
yasweet@yandex.ru

Артемьева Юлия Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ННГАСУ», г. Нижний Новгород
yasweet@yandex.ru

Никитина Надежда Александровна,
преподаватель кафедры средового и графического дизайна
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород
nadin7kit@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается путь от замысла к устойчивой визуальной системе в условиях, когда дизайн-образование живёт на стыке ремесла и генеративных инструментов. Предлагается педагогическая модель, где ИИ поддерживает все стадии студийного цикла «идея — исследование — прототип — критика — повторение», но не подменяет авторскую позицию. В перспективе выпускник предстает архитектором коммуникации, способным работать с дизайн-системами и DesignOps, выстраивая мост между брендом, пользователем и данными.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *высшее профессиональное образование, генеративные инструменты и графический дизайн, графический дизайн, дизайн-образование, образование в сфере культуры и искусства.*

DESIGN EDUCATION IN THE ERA OF GENERATIVE TOOLS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR BALANCING CREATIVITY AND CONTROL

Yakovleva S. I.,
Associate Professor of the Department of Environmental and Graphic Design
"NNGPU named after K. Minin"

Artemyeva Y. Y.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution OF Higher Education "NNGASU"

Nikitina N. A.,
Lecturer at the Department of Environmental and Graphic Design
"NNGPU named after K. Minin"

ABSTRACT
This article examines the journey from concept to a sustainable visual system in a context where design education exists at the intersection of craft and generative tools. It proposes a pedagogical model in which AI supports all stages of the studio cycle (idea—research—prototype—critique—iteration), but does not replace the author's stance. Ultimately, graduates emerge as communication architects capable of working with design systems and DesignOps, building a bridge between brand, user, and data.

KEYWORDS: *higher professional education, generative tools and graphic design, graphic design, design education, education in the field of culture and art.*

Современное дизайн-образование живет на стыке ремесла и генеративных инструментов, алгоритмов. Каждое визуальное решение ныне подпитывается не только интуицией художника, но и данными, вычислениями и цифровыми средами. В этом контексте нейросети и связанные с ними технологии искусственного интеллекта выступают не как магическое средство, а как инструмент — мощный, но требовательный к умению пользоваться им в рамках этичных и осознанных практик.

Нейросети — это инструментарий: они помогают генерировать идеи, визуализировать концепты на ранних этапах, ускоряют подготовку мате-

риалов, анализируют доступность и читаемость материалов, а также автоматизируют повторяющиеся операции в верстке и компоновке. Но инструментом в истинном смысле они становятся только тогда, когда дизайнера окружают ясные цели, способность к концептуальному, критическому мышлению и ответственность за конечное сообщение.

В вузовской среде задача состоит не в том, чтобы слепо внедрять технологии, а в том, чтобы научить студентов видеть возможности и границы искусственного интеллекта. ИИ может расширять творческое поле, но он не заменяет человеческое видение, знание контекста аудитории, эмпатию к пользователю и ответственность за социальное воздействие визуальных решений. Поэтому важна выверенная педагогика: как выбрать нужные средства, когда и зачем их применять, как документировать принятые решения и как обосновывать выбор концепций, созданных с участием генеративных инструментов [1]. Введение нейросетей в образовательный процесс должно сопровождаться критической рефлексией, этическими ориентирами и дисциплиной в вопросах авторства, лицензирования и прозрачности источников.

В контексте данной парадигмы можно отметить роли, которые может играть ИИ в образовании и в графическом дизайне — ИИ может поддерживать все стадии учебного процесса: от генерации идей и быстрой визуализации концептов до автоматизации рутинных задач подготовки макета и анализа доступности [3].

Роль ИИ в обучении графическому дизайну можно разделить на три оси:

1. *Творческое исследование.* ИИ расширяет поле экспериментов: студенты могут быстро просить у генеративных моделей вариации концептов, исследовать несоответствия между брендом и визуальными решениями, а затем критически выбрать направления для дальнейшей разработки [4].
2. *Техническая грамотность и производство.* Автоматизация рабочих процессов и тестирование идей на разных платформах учат студентов работать эффективно, не теряя внимания к качеству, деталям и печатной или цифровой специфике носителей.
3. *Критика и этика.* Важнейшая часть курса — сформировать навыки аналитического мышления: когда применять ИИ и когда — нет; как документировать свои решения; как учитывать авторство, лицензирование и потенциальные социальные последствия.

В эпоху повсеместного применения генеративных моделей важно ясно осознавать две параллельные тенденции: мощь алгоритмов и ответственность человека за итог. В дизайн-образовании эти полюса должны быть не противостоянием, а взаимодополняющим балансом, который формирует компетентного специалиста, умеющего переводить гипотезы в понятные и этичные решения.

Полюс 1. ***Мощь алгоритмов: расширение творческого поля***

Генеративные инструменты ускоряют раннюю визуализацию концептов, дают вариативность форм, композиций и цветовых решений, которые до этого требовали значительных творческих затрат и времени. Они выступают как мощная исследовательская площадка для отработки идей брендов, тестирование стилей и носителей: можно быстро просмотреть десятки альтернатив и выбрать наиболее живые и релевантные направления. В рамках образовательной практики эти технологии помогают студентам наглядно увидеть влияние параметров на восприятие: контраст, типографика, композиция — всё можно менять «на лету» и оценивать реакцию аудитории. Взаимодействие ИИ с дизайн-системами и инструментами DesignOps открывает перспективы для масштабирования экспериментов на разных носителях: от печати до цифровых платформ и адаптивных форматов.

Полюс 2. ***Необходимость критического отбора результатов: ответственность и качество***

Мощь инструментов не снимает ответственности: сгенерированное решение должно соответствовать задаче, контексту аудитории и этическим нормам. Без критического отбора легко попасть в стилистическую однообразность или в неверные решения под влиянием трендов. Важна системная фильтрация: преподавательская и студенческая способность формулировать критерии отбора, документировать обоснования выбора и фиксировать, что именно было принято или отклонено в пользу бренда, задачи и аудитории. Этические и правовые рамки необходимы как часть методики: кто ответственен за авторство элементов, какие данные использованы для обучения моделей, как защищаются права на изображение и доступность материалов. Не менее важна читабельность и доступность: алгоритм может предлагать много вариаций, но итог должен сохранять ясность сообщения и быть доступным для широкой аудитории.

Как синхронизировать два полюса в учебном процессе?

Вводная стадия: устанавливаются ясные цели проекта, ограничения по инструментам и ожидаемым результатам. Сразу оговаривается, какие

элементы могут быть сгенерированы ИИ, а какие требуют ручного вмешательства дизайнера.

Ступенчатое внедрение: начинать с небольшого набора инструментов, постепенно расширяя спектр по мере развития критического мышления и этики. Каждый этап сопровождается рефлексией и обоснованием принятых решений.

Документирование решений: ведение журнала решений, где фиксируются идея, вариации, аргументация за/против, вклад ИИ и итоговое обоснование. Это развивает прозрачность и обучает защищать своё мышление.

Диалог человек–ИИ: практикуйте совместную работу, когда студент задаёт чёткий бриф и критерии, а AI предлагает варианты, а затем человек отбирает, дорабатывает и формулирует концепцию.

Rubrics и критерии оценки: формулируются критерии по двум осям — качество генерируемых решений и обоснование выбора; добавляются политические и социальные аспекты, включая доступность и этику.

Практические результаты

1. Развитие критического мышления: учащиеся учатся отделять эстетическую «похвалу» от функциональной эффективности, анализировать влияние решений на разных носителях и в разных контекстах.
2. Формирование аргументации: каждый проект сопровождается обоснованием того, какие решения приняты с участием ИИ и почему, что может быть улучшено и как это скажется на аудитории.
3. Этическая компетентность: студенты распознают риски манипуляции данными, стилистической унификации и правовых ограничений, учатся ответственно подходить к источникам и лицензиям.
4. Развитие DesignOps-практик: владение процессами версии, тестирования восприятия и доступности, что позволяет превратить учебный эксперимент в практическую дисциплину.

Методика преподавания: принципы и подходы

Студийная среда как дизайн практика. Обучение происходит через проекты студии, где студенты работают над реальными кейсами, повторяют цикл «идея — исследование — прототип — критика — повторение», используя ИИ как один из инструментов в наборе инструментов.

Поэтапная интеграция. Начинать рекомендуется с минимального набора инструментов и задач, постепенно расширяя спектр применений ИИ по мере формирования критического мышления, технических навыков и этики работы [2].

Рефлексия и документирование. Важны дневники дизайнера, репозитории решений и обоснование выбора: почему конкретное предложение ИИ принято, что было отклонено и какие альтернативы рассматривались.

Баланс креативности и контроля. Студент сохраняет контроль над концепцией и эстетикой, ИИ поддерживает идеи, но не диктует их окончательную форму.

Этические рамки и прозрачность. Вводятся политики по авторству, лицензиям на изображения, данным обучающим моделям, и правила цитирования источников, использованных для обучения моделей.

Примеры учебных модулей и заданий (упрощённый модуль на 12 недель)

НЕДЕЛИ 1–2: Ввод в ИИ педагогику и визуальная критика

Задача: сформулировать клиентоориентированную визуальную историю бренда. Исследовать, какие элементы графического языка можно исследовать с помощью ИИ и какие требуют человеческой интерпретации.

Практика: работа в тандеме человек ИИ: студенты формулируют задачи генеративной модели и оценивают полученные эскизы по эстетике, читаемости и соответствию брифу.

НЕДЕЛИ 3–4: Генеративное исследование концептов

Задача: создать серию концептов для упаковки или брендинга с несколькими вариантами визуального решения.

Практика: эксперимент с различными стилями (минимализм, нео-классика, сюрреализм и абстракция, глитч-эстетика, киберпанк и т.д), выбор наиболее сильных концептов и их документирование.

НЕДЕЛИ 5–6: Типографика и цвет под управлением ИИ

Задача: подобрать типографический набор и цветовую палитру с помощью ИИ помощника, обеспечив совместимость с фирменным стилем и доступностью.

Практика: анализ контрастности, читабельности на экранах и в печати; создание гайдлайна по типографике.

НЕДЕЛИ 7–8: Верстка и композиция в макете

Задача: разработать макет публикации (онлайн/печатное издание) с использованием инструментов, поддерживаемых ИИ для автоматической компоновки.

Практика: сравнение автоматизированной верстки и ручной доработки; обоснование решений в защите проекта.

НЕДЕЛИ 9–10: Этические вопросы и авторство

Задача: исследовать кейсы использования ИИ в дизайне, рассмотреть юридические и этические нюансы: авторство, лицензии, источники данных, прозрачность.

Практика: написание эссе рефлексии и формирование политики использования ИИ в будущей практике.

НЕДЕЛИ 11–12: Итоговый проект и защита работы.

Задача: представить визуальную концепцию бренда с применением ИИ инструментов, подготовить визуальный пакет и защита проекта.

Практика: защита проекта, самостоятельная рефлексия и внесение корректировок по итогам обратной связи.

Примеры инструментов и практических решений

Генеративные визуальные модели и дизайн помощники для эскизов концептов, вариаций композиций, изучения стилей. Инструменты автоматизации верстки, подготовки макетов к печати и публикации в цифровых форматах. Аналитика доступности и читаемости (цветовые контрастности, устойчивая типографика и адаптация под разные устройства). Инструменты критики и обратной связи, которые помогают студентам формулировать аргументы в пользу своих решений и видеть альтернативы.

Этика, ответственность и социальное влияние

Авторство и лицензирование: четко фиксируйте источники данных и использования генеративных моделей; поясняйте, какие элементы в проекте созданы человеком, какие — с участием ИИ. Copyright и заимствование стилей: избегайте культурных стилей без контекста и соответствующих разрешений; учитывайте культурное разнообразие аудитории. Прозрачность и прозрачные методики: документируйте, какие данные и алгоритмы использовались на этапе разработки концептов и какие параметры применялись [6]. Доступность и инклюзивность: ИИ инструменты должны спо-

собствовать доступности материалов (контраст, читаемость, понятность визуальной коммуникации для широкой аудитории).

Оценивание и критерии успеха

- *Концептуальная глубина и оригинальность идеи:* как хорошо идея интегрируется с брендом, аудиторией и контекстом задания.
- *Визуальная реализация и качество исполнения:* оригинальность композиции, типографика, цвет, соответствие печати/цифре.
- *Эффективность использования ИИ:* обоснование выбора инструментов, качество внедрённых автоматизаций и соответствие этическим нормам.
- *Рефлексия и критика:* способность студента аргументированно обсуждать свои решения, учитывать альтернативы и объяснять влияние ИИ на итоговый результат [7].
- *Показатель процесса:* документирование этапов работы, обоснование изменений по ходу проекта.

Рекомендации для преподавателей

Начинаем с ясной политики использования ИИ: какие инструменты разрешены, какие данные допустимо использовать, как оформлять авторство. Введем обучающие сессии по этике ИИ и по базовым инструментам, чтобы студенты знали грамотные подходы к использованию технологий. Поддерживаем баланс: поощряем эксперименты с ИИ, но сохраняем важность ручной работы и профессиональных навыков дизайна, критического мышления и интуиции. Включаем критическую индексацию: сравнение «человек + ИИ» против «человек только» в каждом проекте, стимулируя осознанный выбор методов.

В будущем работа графического дизайнера будет сочетать творческое мышление с техническим охватом данных и операционными навыками. Поставленная задача — не просто красиво оформить материал, но и выстроить целостную визуальную систему, согласованную с брендом и пользовательскими контекстами. Дизайнер станет мостом между стратегией, исследованиями аудитории и реализацией, а также со партнером для инженеров и дата ученых. В этой роли он управляет процессами DesignOps, участвует в проектировании дизайн систем, поддерживает доступность и инклюзивность, выстраивает критерии качества и методики тестирования визуальных решений. Лишь немногими словами — он будет архитектором коммуникации, ответственного за то, чтобы визуальные решения говорили ясно, вызывали доверие и работали в разных контекстах носителей [6].

Эта перспектива требует от образовательной подготовки суженных компетенций: развитие критического мышления, знание принципов UX/UI и доступности, знакомство с алгоритмами и инструментами ИИ, понимание правовых и этических аспектов авторства и лицензирования. В процессе обучения студенты не только осваивают технику, но учатся документировать решения, обосновывать выбор концепций, созданных с участием нейросетей, и строить аргумированные защиты проектов. Сочетание художественного вкуса и технической дисциплины становится нормой, позволяющей дизайнерам не терять человеческий взгляд в эпоху вычислительной креативности [8].

На уровне практики генерируемые AI эскизы будут служить точками отправления, которые дизайнер уточняет и обогащает контекстом бренда, превращает в системно согласованную визуальную архитектуру и внедряет в дизайн систему. Он управляет версиями и параметрами стилей, проводит оценку доступности, адаптивности и печатной пригодности материалов; проводит тестирование восприятия, контраста и читаемости на целевых аудиториях и платформах. В условиях междисциплинарной команды дизайнер становится связующим звеном между UX разработчиками, инженерами, копирайтерами и маркетологами, формируя требования к данным, лицензированию и прозрачности источников. В этом контексте будущий дизайн профессионал не просто мастер композиции — он координатор процессов, ответственный за этику использования технологий, за устойчивое развитие визуальной коммуникации и за социально значимый эффект своих решений [5].

Искусственный интеллект здесь и сейчас не заменяет дизайнера, а расширяет его возможностей, превращая творческие интуиции в более уверенные и проверяемые гипотезы. Нейросети — инструмент, который предлагает вариативность, ускорение прототипирования и новое поле для анализа восприятия. В контексте дизайн образования это означает обучение не только технике владения инструментами, но и способу мышления, который позволяет критически оценивать предложения машины, формулировать обоснования и отвечать за социально значимый эффект визуальных решений.

Значение дизайн образования в эпоху алгоритмов выходит на новый качественный уровень. Вузы становятся не только мастерскими навыков, но и лабораториями этики, критической рефлексии и системного мышления. Образование формирует способность видеть не только как сде-

лать красиво, но и как сделать понятно, доступно и ответственно. Оно учит студентов конструировать визуальные системы, проектировать для разнообразных контекстов и носителей, документировать свои решения и защищать их аргументами. В этом смысле образовательная практика превращается в социальный контракт: выпускник должен быть подготовлен к сотрудничеству с междисциплинарными командами, к постоянному обновлению знаний и к принятию решений в условиях неопределенности и изменчивости технологических условий.

Будущее графического дизайнера — не престижная роль из прошлого, а динамичный статус архитектора коммуникации. Он становится связующим звеном между брендом, пользователем и данными, управляет дизайн системами, участвует в процессе DesignOps и отвечает за доступность, устойчивость и этику. Он творец и риелтор смысла: он рождает концепты, но ставит их в контекст культурных и экономических реальностей; он видит не только эстетику, но и влияние своих решений на общество [9]. В этом мире обучение превращается в непрерывную практику: студенты учатся задавать вопросы, проверять гипотезы, критически относиться к источникам и уметь аргументированно защищать свои решения перед критиками и коллегами. И, конечно, они учатся работать в совместной среде, где человек и машина создают не конкурентную трактовку, а синергическую динамику.

Итак, заключение подводит итог тактике и стратегии: дизайн образование должно развивать комплексную компетентность — творческое мышление, технологическую грамотность, этическое сознание и коммуникативную сметку. Это образование, где искусственный интеллект становится партнёром в искусстве передачи смысла, а не только инструментом ускорения работы. В таких условиях выпускник выходит на рынок не только как мастер композиции, но и стратег визуального влияния, способный адаптироваться к меняющимся условиям, руководить проектами и вдохновлять коллег своим человеческим взглядом на мир, который машинная креативность только начинается исследовать.

Синергия креативности и контроля: генеративные инструменты — мощный союзник дизайнера в образовательном контексте, открывающий огромные, ранее недоступные возможности для экспериментирования и быстрой генерации идей. Однако, следует отметить, что максимально потенциал раскрывается только при наличии ответственного выбора и критического осмысления. Задача дизайн-образования не просто предоставить студентам доступ к новым технологиям, но и научить студентов эффективно их ис-

пользовать, развивая при этом способность к концептуальному мышлению, анализу и возможности интегрировать полученные результаты в образовательные решения [10].

В успешной дизайн-образовательной программе инструмент становится партнёром: он ускоряет прототипирование, подсказывает направления, расширяет поле экспериментов, а человек сохраняет лидерство — в постановке задач, в критической оценке и в формировании смысла. Именно такое сочетание позволяет выпускнику не просто работать с технологиями, но и строить осознанную, инклюзивную и понятную визуальную коммуникацию, способную выдержать проверку временем и аудиторией. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Воронин А. И.* Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А. И. Воронин, Ю. И. Ришко, Р. А. Саберов, И. Ф. Фильченкова // Вестник мининского университета. — 2025. — Т. 13, № 1 (50) — С. 3.
2. *Гермонова Л. Ю.* Эффективная реклама в России. Практика и рекомендации. Практика бизнеса / Л. Ю. Гермонова. — М.: Гелла-принт», 2002. — 116 с.
3. *Депсамес Л. П.* Пространство как объект дизайнерской деятельности / Л. П. Депсамес, С. И. Яковлева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2022. — № 2 (60). — С. 124–127.
4. *Катушенко О. А.* Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О. А. Катушенко, Р. У. Арифулина // Вестник мининского университета. — 2025. — Т. 13, № 1(50) — С. 4.
5. *Лаврентьев А. Н.* Цифровые технологии в дизайне: учебник / А. Н. Лаврентьев. — М.: Юрайт, 2019. — 208 с.
6. *Павловская Е. Э.* Графический дизайн. Современные концепции: учеб. пособие / Е. Э. Павловская. — М.: Юрайт, 2018. — 183 с.
7. *Родькин П.* Визуальная айдентика: глобальные функции и вызовы. Краткая история современной айдентики: от «старой школы» к плоскому дизайну. Айдентика. / П. Родькин — М.: КАК Проект, 2014. — 140 с.
8. *Розенсон И. А.* Основы теории дизайна: учебник / И. А. Розенсон. — СПб.: Питер, 2008. — 219 с.
9. *Туэмлоу Э.* Графический дизайн. Фирменный стиль, новейшие технологии и креативные идеи. / Э.Туэмлоу — М.: Астрель, 2006 г. — 210 с.
10. *Шмид М.* Эргономические параметры / М. Шмид. — М.: Мир, 2000. — 233 с.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Voronin A. I.* Novaya model' urovnej vysshego obrazovaniya: principy proektirovaniya / A. I. Voronin, YU.I. Rishko, R. A. Saberov, I. F. Fil'chenkova // Vestnik mininskogo universiteta. — 2025. — T.13 № 1 (50) — S.3.
2. *Germonova L.YU.* Effektivnaya reklama v Rossii. Praktika i rekomendacii. Praktika biznesa / L.YU. Germonova. — M.: Gella-print», 2002. — 116 c.
3. *Depsames L. P.* Prostranstvo kak ob"ekt dizajnerskoj deyatel'nosti / L. P. Depsames, S. I. YAkovleva // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. — 2022. — № 2 (60). — S. 124-127.
4. *Katushenko O. A.* Obrazovatel'naya simulyaciya kak instrument proektirovaniya personal'noj obrazovatel'noj sredy budushchih pedagogov / O. A. Katushenko, R. U. Arifulina // Vestnik mininskogo universiteta. –2025. –T. 13 № 1(50) — S.4.
5. *Lavrent'ev A. N.* Cifrovye tekhnologii v dizajne: uchebnik / A. N. Lavrent'ev. — M.: YUrajt, 2019. — 208 s.
6. *Pavlovskaya E. E.* Graficheskij dizajn. Sovremennye koncepcii: ucheb. posobie / E. E. Pavlovskaya. — M.: YUrajt, 2018. — 183 s.
7. *Rod'kin P.* Vizual'naya ajdentika: global'nye funkcii i vyzovy. Kratkaya istoriya sovremennoj ajdentiki: ot «staroj shkoly» k ploskomu dizajnu. Ajdentika. / P. Rod'kin — M.: KAK Proekt, 2014. — 140 s.
8. *Rozenson I. A.* Osnovy teorii dizajna: uchebnik / I. A. Rozenson. — SPb.: Piter, 2008. — 219 s.
9. *Tuemlou E.* Graficheskij dizajn. Firmennyj stil', novejshie tekhnologii i kreativnye idei. / E.Tuemlou — M.: Astrel', 2006 g. — 210 s.
10. *SHmid M.* Ergonomicheskie parametry / M. SHmid. — M.: Mir, 2000. — 233 s.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_148_161

О СРЕДСТВАХ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ПОТЕНЦИАЛОВ В КУРСЕ ФИЗИКИ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ельцов Анатолий Викторович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, физики и медицинской информатики

ФГБОУ ВО Рязанский государственный медицинский университет
им. академика И. П. Павлова Минздрава России, Рязань

eltsov17@rambler.ru

Ельцова Любовь Федоровна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков с курсом русского языка

ФБГОУ ВО Рязанский государственный медицинский университет
им. академика И.П. Павлова Минздрава России, Рязань

elf-lat@rambler.ru

АННОТАЦИЯ

В данной работе рассмотрены физические основы формирования биоэлектрических потенциалов с помощью специально разработанных наглядных средств, позволяющих визуализировать абстрактные процессы деполяризации и реполяризации различных клеток. На основе подобранных наглядных средств объяснены механизмы создания мембранного потенциала покоя и потенциала действия для нервных клеток. Проиллюстрирована различная ионная проводимость для имеющихся в структуре мембраны потенциал зависимых каналов. Показана роль изучения физических основ формирования биоэлектрических потенциалов при формирования необходимых знаний и клинического мышления у будущих медицинских работников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *обучение, наглядные средства, биоэлектрические потенциалы, деполяризация, реполяризация, мембрана, клетка, проводимость каналов*

ON VISUAL AIDS IN THE STUDY OF BIOELECTRICAL POTENTIALS IN THE MEDICAL UNIVERSITY PHYSICS COURSE

Yeltsov A. V.,
Ph.D. (Education) Professor, Chair of Mathematics, Physics and Medical Information Technology,
Ryazan State Medical University named after Academician Ivan Pavlov, Ryazan, Russian Federation

Yeltsova L. F.,
Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages with a Russian language course
Ryazan State Medical University named after Academician Ivan Pavlov, Ryazan, Russian Federation

ABSTRACT
This work examines the physical fundamentals of the formation of bioelectric potentials using specially developed visual aids that allow the visualization of the abstract processes of depolarization and repolarization of various cells. Based on the selected visual aids, the mechanisms for creating the resting membrane potential and the action potential for nerve cells are explained. The different ionic conductances for the voltage-dependent channels present in the membrane structure are illustrated. The role of studying the physical fundamentals of bioelectric potential formation in the development of necessary knowledge and clinical thinking in future medical professionals is demonstrated.

KEYWORDS: *training, visual aids, bioelectric potentials, depolarization, repolarization, membrane, cell, channel conductivity*

Содержание любого учебного предмета естественнонаучного цикла и, конечно, физики составляют система научных моделей, а также средства и методы их исследования. При формировании у студентов медицинского вуза знаний о свойствах конкретных объектов целесообразным является применение разнообразных графических моделей. Когда мы воспринимаем какой-то реальный предмет или явление, у нас возникает образ именно этого конкретного явления. Когда же мы воспринимаем

модель кем-то созданную, то у нас возникает наглядный образ существенных свойств моделируемого объекта, все остальные свойства, несущественные в данном случае, отбрасываются. Для формирования научных обобщений недостаточно лишь предъявления наглядного материала, необходимо его средствами так организовать учебную деятельность, чтобы были созданы условия для самостоятельного расчленения и обобщения студентами существенных и несущественных признаков [1].

Чтобы расширить сферу чувственного познания и воспринимать объекты, непосредственно чувственно не воспринимаемые, разрабатываются и создаются специальные наглядные средства, с помощью которых становится возможным восприятие объектов микромиров, в частности разнообразных каналов клеточных мембран, благодаря наличию которых формируются биоэлектрические потенциалы на поверхности изучаемых клеток.

Наглядность часто включается в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей, например, чтобы раскрыть сущность того или иного явления, объяснить его законы, подвести обучаемого к надлежащим выводам. Когда говорят о наглядности тех или иных объектов познания, на самом деле имеют в виду наглядность психических образов этих объектов. Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в результате процессов восприятия, памяти, мышления и воображения [2].

Исследования психологов показали, что важно не только уметь воспринимать предъявленную наглядность, переосмысливать ее с учетом учебной задачи, но и перекодировать ее содержание. Нередко требование выразить одно и то же знание в различных системах (выразить свойства изучаемого объекта словесно, зафиксировать их с помощью символической записи, изобразить графически), то есть перекодировать их, вызывает серьезные трудности у обучаемых, поскольку создаваемые при этом образы имеют неодинаковое содержание, различные условия их создания и оперирования ими [3].

С выбором точки отсчета связано также формирование образов, которые создаются у студентов при восприятии объектов. Если обучаемый только описывает состав объектов (например, структуру клеточной мембраны), но не может мысленно их расположить в пространстве, выразить это в словесной или графической форме, значит знания об объекте у него есть, а наглядного представления, четкой мысленной картины нет. Благо-

даря выбору точки отсчета образ приобретает четкую структуру, целостность и завершенность. Образы не только создаются, но и преобразуются, оперирование ими происходит за счет использования интегративных приемов: комбинации отдельных образов, добавления к ним элементов или, наоборот, отсечением имеющихся. Овладение этими интегративными приемами формирует пространственное видение, то есть умение удерживать «умственным взором» образ в его стабильном состоянии, обеспечивает мысленное преобразование исходных образов, дает возможность произвольного оперирования созданными моделями. Статические представления у студентов развиты гораздо лучше, чем динамические. Объясняется это тем, что не уделяется специального внимания обучению приемам преобразования заданного материала по его восприятию или представлению, не разработана методика обучения этим приемам.

В зависимости от качественного своеобразия образа в нем могут фиксироваться различные предметные характеристики, например, форма, толщина, материал конкретной клеточной мембраны. Психологические исследования показывают, что учащиеся в процессе создания образов и оперирования ими легче осуществляют анализ формы и величины, чем пространственных соотношений, представленных наглядно. Приемы выделения пространственных соотношений не являются предметом специального усвоения и формируются у учащихся стихийно и не осознаются.

За то время, в течение которого люди изучают биоэлектрические потенциалы накоплен огромный материал, показывающий их тесную связь почти со всеми жизненными функциями. Способность животных и растений генерировать биоэлектрические потенциалы — одно из наиболее уникальных свойств биологических систем. Какую бы клетку организма мы не рассматривали, она обязательно несет определенную электрическую полярность. Первая достаточно строгая гипотеза была выдвинута Чаговцем (1896 г.), который предложил рассматривать их как диффузионные потенциалы, связанные с неравномерным распределением ионов. Основы современных представлений о механизмах генерации биоэлектрических потенциалов (БЭП) были заложены Бернштейном (1902 — 1912 г.г.), связавшим их возникновение со свойствами мембраны клетки. Существенное развитие мембранная теория получила в работах Ходжкина (1952 г.), когда эксперименты позволили вводить электроды внутрь клетки и изучать электрическую активность на клеточном уровне [4].

Основной вопрос в происхождении биоэлектрических потенциалов — это вопрос о том, как возникает ионная асимметрия на поверхности мембраны при наличии активного и пассивного транспорта ионов [5]. Пассивный транспорт работает без затрат энергии. В его основе лежат два фактора: разная концентрация ионов по обе стороны мембраны и избирательная проводимость имеющихся в структуре мембраны каналов, заполненных водой. В покое ионы К+ легко проникает через мембрану и покидают клетку. Концентрация ионов К+ всегда больше внутри клетки, чем снаружи, по градиенту концентрации эти ионы выходят из клетки по неуправляемому каналу утечки и заряжает наружную сторону мембраны положительно, при этом внутренняя сторона мембраны оказывается отрицательно заряженной (*рис. 1*).

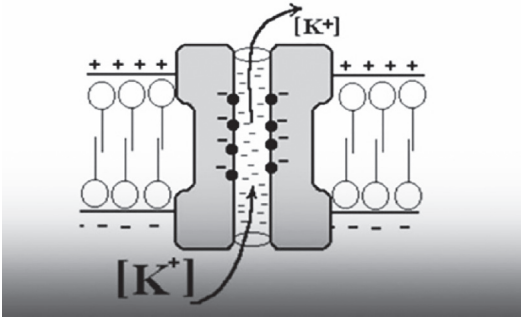


Рис. 1. *Калиевый канал утечки (неуправляемый)*

Так как другие ионы, хотя и в меньшей степени, также могут проникать через мембрану, то возникающий мембранный потенциал будет по своей величине меньше того, который создавался бы только выходом ионов К+. Это связано с тем, что мембрана клетки проницаема не только для ионов К+, но и в определенной степени для ионов Na+. Кроме пассивного транспорта, генерация разности потенциалов на мембране связана также с активным транспортным механизмом: К-Na насосом, который работает с потреблением энергии, появляющейся при гидролизе молекул аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ), которые взаимодействуя с водой распадаются на аденозиндифосфат (АДФ) и неорганический фосфат, при этом выделяется энергия от 40 до 60 кДж. Этот мембранный насос, используя высвобожденную энергию, обладает удивительным свойством, он закачивает внутрь клетки два иона К+, в обмен на три иона Na+,

в результате такого транспорта цитоплазма клетки становится еще более отрицательной, что создает еще одну компоненту при формировании мембранного потенциала покоя и увеличивает концентрацию ионов К+ внутри клетки (*рис. 2*).

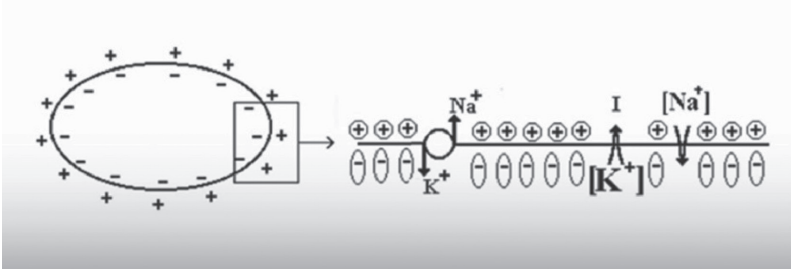


Рис. 2. *Механизмы формирования мембранного потенциала покоя*

Здесь очень важно пояснить и проиллюстрировать обучаемым, почему мембранный потенциал покоя достигает определенного уровня и дальше не изменяется для каждой конкретной клетки (*рис. 3*).

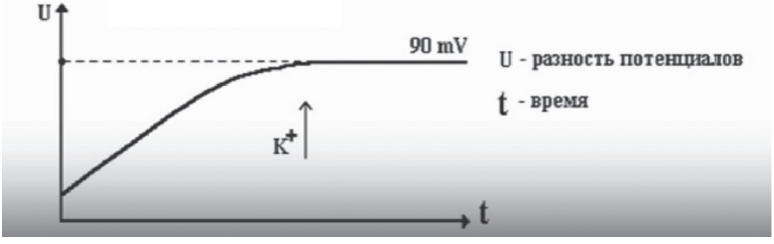


Рис. 3*. График формирования потенциала покоя для нервной клетки*

Связано это с тем, что со временем при выходе из клетки ионов К+, внутренняя сторона мембраны клетки заряжается отрицательно, расположившиеся здесь отрицательные анионы препятствуют дальнейшему выходу ионов К+ наружу, дальнейшему их выходу препятствует также и поверхностный слой мембраны, заряженный положительно. В результате создается определенный мембранный потенциал покоя (МПП), различный по величине для разных клеток, главную роль при формировании этого потенциала играют ионы К+.

При воздействии на клетку порогового раздражителя на авансцену выходят ионы Na+, поскольку концентрация ионов Na+ всегда больше снаружи и меньше внутри клетки, то именно они устремляясь внутрь вызывают деполяризацию мембраны, то есть сначала уменьшают создавшийся МПП, а затем способствуют изменению поверхностного заряда мембраны, восходящая ветвь потенциала действия (ПД), *рис. 4.*

Рис. 4. *График формирования потенциала действия*

Процесс деполяризации мембраны ионами Na+ начинается с того, что часть наиболее чувствительных специальных потенциал зависимых управляемых натриевых каналов, имеющихся в структуре мембраны открываются для входа ионов Na+ внутрь клетки даже при незначительной величине порогового раздражителя, что постепенно приводит к уменьшению созданного мембранного потенциала покоя до определенного порогового значения (например с 90 мВ до 70 мВ для нейрона). Далее для понимания механизма формирования ПД необходимо проиллюстрировать внутреннее строение этих потенциал зависимых управляемых натриевых каналов, имеющих легкие, быстрые активационные ворота — 1, расположенные ближе к внешней поверхности мембраны (в покое закрыты) и тяжелые, медленные, инактивационные ворота — 2, расположенные ближе к внутренней поверхности мембраны (в покое открыты) [6], *рис. 5.*

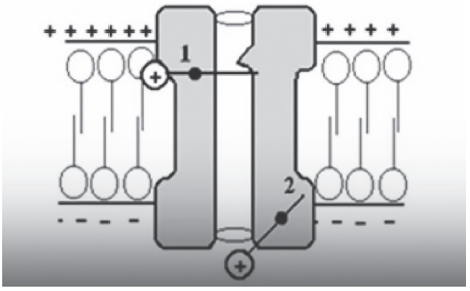


Рис. 5. *Натриевый потенциал зависимый управляемый канал*

В тот момент, когда внешний раздражитель, оказывая отрицательное действие на поверхность мембраны, достигает порогового значения, для всех потенциал зависимых управляемых натриевых каналов открываются верхние активационные ворота (левый край ворот, где сосредоточены положительные ионы Са+, притягивается к отрицательно заряженному месту поверхности мембраны и открывает ворота 1). Ионы Na+ устремляются внутрь клетки через открытые ворота по электрохимическому градиенту (*рис. 6*).

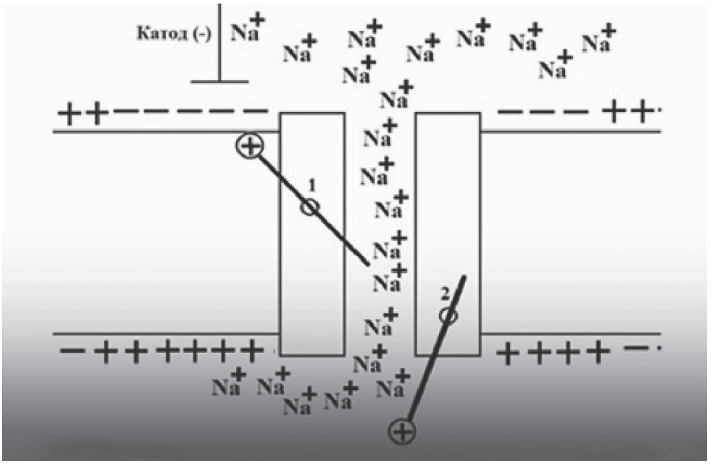


Рис. 6. *Открытие легких активационных ворот управляемых натриевых каналов*

Поступление большого количества ионов Na+ внутрь клетки приводит к быстрому уменьшению МПП до нуля (*рис. 4*). Далее движение ионов Na+ внутрь клетки осуществляется по градиенту концентрации, учитывая, что его концентрация снаружи примерно в 10 раз больше чем внутри, это приводит сначала к появлению, а затем дальнейшему увеличению до определенного значения отрицательного заряда на поверхности мембраны (для нейрона разность потенциалов становится равной 30мВ, с противоположным МПП знаком — вершина восходящей ветви на графике ПД). Возникновение этого отрицательного заряда по всей внешней поверхности мембраны приводит в движение медленные инактивационные внутренние тяжелые ворота управляемого натриевого канала, они закрываются и препятствуют дальнейшему входу ионов Na+ внутрь клетки, (левый край ворот, где сосредоточены положительные ионы Ca+, движется к отрицательно заряженной внешней поверхности мембраны и закрывает ворота 2) (*рис. 7*).

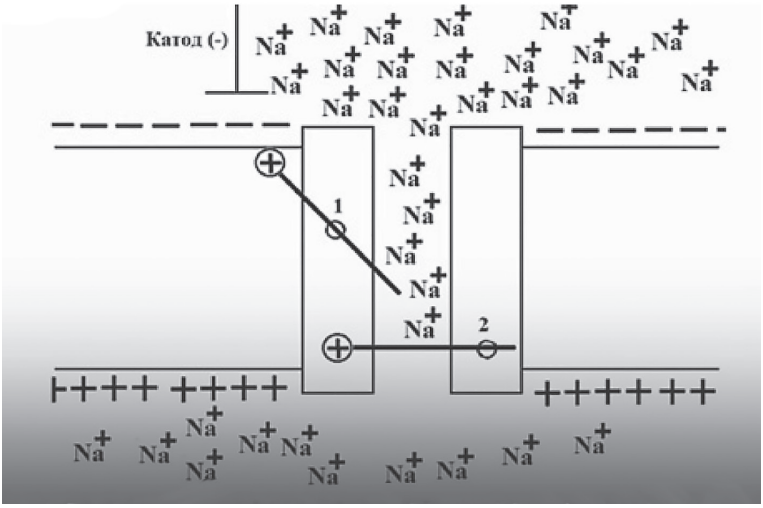


Рис. 7. *Закрытие инактивационных ворот управляемых натриевых каналов*

Далее необходимо раскрыть механизм реполяризации, проиллюстрировав его соответствующим наглядным материалом. Вначале необходимо

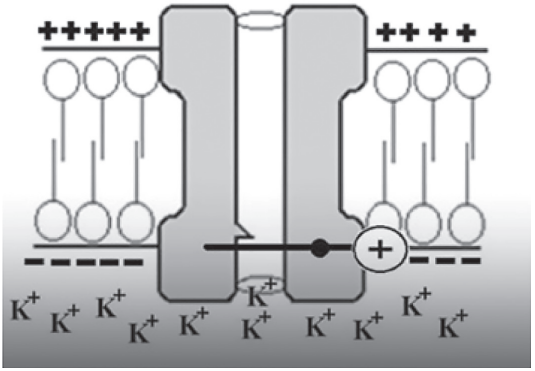


Рис. 8. Калиевый управляемый канал клеточной мембраны

сообщить студентам, что помимо неуправляемых калиевых каналов утечки (*рис. 1*), в структуре мембраны имеются управляемые калиевые каналы с одними воротами, расположенными ближе к внутренней поверхности мембраны, в покое закрытыми (*рис. 8*).

В момент сформированного ПД, вершина восходящей ветви графика, поверхность мембраны отрицательна, правый край ворот калиевого канала, где сосредоточены ионы Са+ движется в ее сторону, открывая тем самым канал для ионов К+.(*рис. 9*).

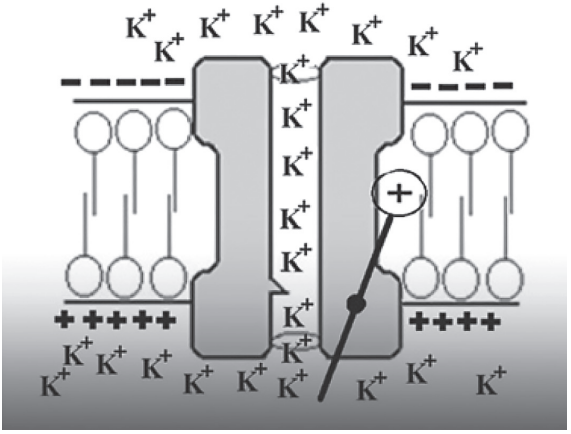


Рис. 9. *Открытие ворот калиевого управляемого канала*

Учитывая знак ионов К+, они двигаются из клетки вначале по электрохимическому градиенту, уменьшая отрицательный заряд внешней поверхности мембраны до нуля, начало спадающей ветви на графике ПД. Затем ионы К+ продолжают движение по градиенту концентрации через неуправляемые каналы утечки, так как их концентрация внутри клетки в 30 раз выше, чем снаружи, что вновь приводит к восстановлению положительного заряда на поверхности мембраны, соответствующего МПП. Это заставляет правый край ворот управляемого калиевого канала вернуться в исходное положение (*рис. 8*), при этом следует отметить, что первые и вторые ворота управляемых натриевых каналов также возвращаются в исходное положение, их левые края ворот, где сосредоточены положительные ионы кальция, отталкиваются от положительно заряженной поверхности мембраны (*рис. 5*).

В итоге отметим, что подобранный наглядный материал иллюстрирует, что под влиянием внешнего раздражителя при деполяризации мембраны вначале открываются натриевые каналы и возникает входящий внутрь клетки натриевый ток. И лишь в условиях сформированного ПД в конце деполяризации, происходит закрывание (инактивация) натриевых каналов и открываются калиевые каналы, что приводит к возникновению выходящего потока ионов К+ и реполяризации мембраны. Данный иллюстративный материал позволяет понять студентам график деполяризации и реполяризации клетки на каждом этапе (*рис. 10*) [7].

Для формирования необходимых знаний у будущих медицинских работников, студенты должны вникнуть в суть сложных для понимания абстрактных механизмов формирования биоэлектрических потенциалов для разных клеток. Сформировать у студентов основы интегративного мышления, которое ляжет в основу их клинического мышления позволяют специально подобранные средства наглядности, благодаря которым студенты могут разбивать сложные для понимания процессы формирования биоэлектрических потенциалов на части для выделения существенных признаков, чувственно не воспринимаемых изучаемых объектов микромира, создавать для этого необходимые образы, оперировать ими при объяснении динамики деполяризации и реполяризации клетки. Для этих целей нами было отобрано соответствующее содержание, продуманы наглядные средства, соответствующие последовательности его изучения, максимально визуализирующие наиболее сложные

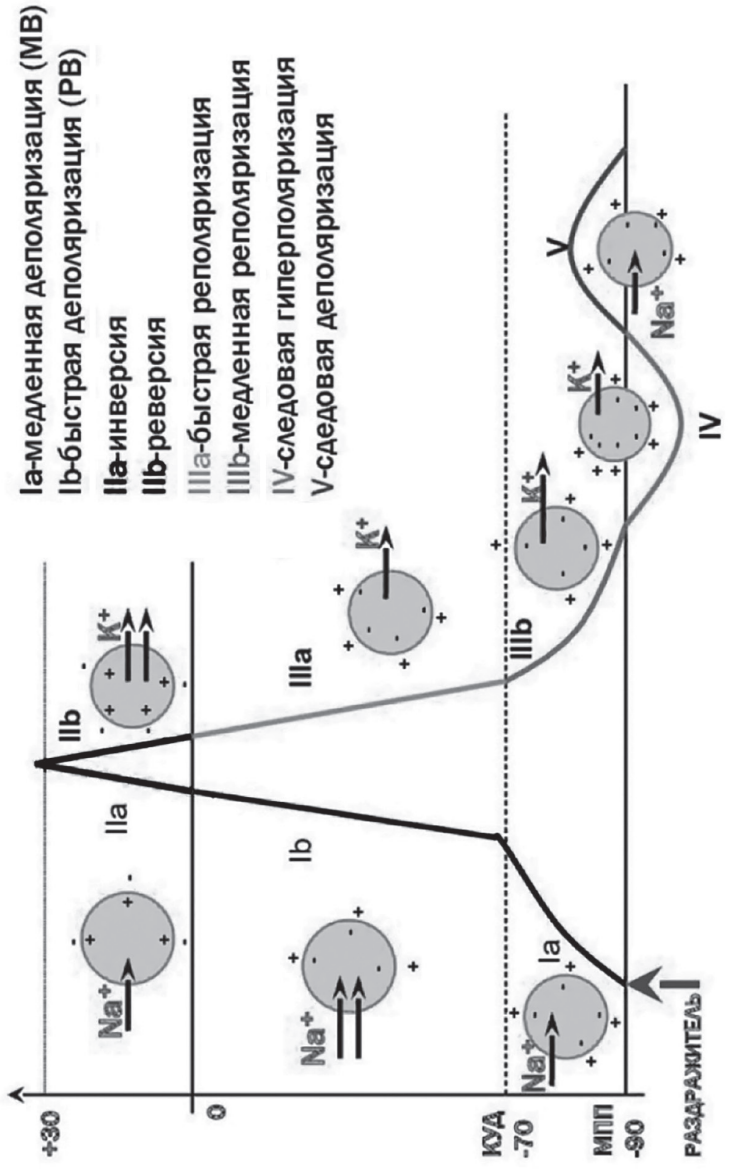


Рис. 10 Этапы деполяризации и реполяризации клетки

для понимания процессы. Созданный для первокурсников учебный материал по изучению физических основ формирования биоэлектрических потенциалов используется во время проведения лекционных и практических занятий, размещен в электронной образовательной среде вуза для самостоятельного изучения.

Проведенное анкетирование среди студентов первокурсников лечебного факультета, обучение которых проводилось с использованием разработанных наглядных средств, позволило сделать вывод об улучшении знаний по данной теме, что помогло им в дальнейшем более качественно усваивать необходимый учебный материал при объяснении электрокардиографии. ■

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М. : Просвещение, 1968. — 177 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. — М. : Политиздат, 1977. — 302 с.
3. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М. : Издательство МГУ, 1975. — 320 с.
4. *Опритов В.А., Пятагин С.С., Ретивин В.Г.* Биоэлектрогенез у высших растений. М., Наука, 1991, 216 с.
5. *Костюк П.Г., Гродзинский Д.М., Зима В.Л., Магура Б.С., Сидорик Е.П., Шуба М.Ф.* Биофизика. Киев: Выща школа, 1988. 504 с.
6. *Евсеев А. В., Правдивцев В. А., Сосин Д. В., Данилов А. И., Евсеева М. А., Переверзев В. А.* Избранные лекции по физиологии человека для студентов медицинских вузов. Часть 1. Общая физиология и физиология ЦНС / под. ред. А. В. Евсеева. — М.: Изд. «ООО» РИТМ: издательство, технологии, медицина, 2024. — 220 с.
7. *Ельцов А.В.* Об использовании дидактической метафоры при изучении био-электрических потенциалов в медицинском вузе / Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. // Школа Будущего: 2025. №1. С 170-179.
8. *Ельцов А. В.* Совершенствование учебного физического эксперимента в свете идей интеграции / А. В. Ельцов. — Рязань : ИП Жуков В.Ю., 2020. — 130 с.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Kabanova-Meller E.N.* Formirovanie priemov umstvennoj deyatel'nosti i umstvennoe razvitie uchashchihsya. — M. : Prosveshchenie, 1968. — 177 s.
2. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. — M. : Politizdat, 1977. — 302 s.
3. Talyzina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znanij. — M. : Izdatel'stvo MGU, 1975. — 320 s.
4. *Opritov V.A., Pyatagin S.S., Retivin V.G.* Bioelektrogenez u vysshih rastenij. M., Nauka, 1991, 216 s.
5. *Kostyuk P.G., Grodzinskij D.M., Zima V.L., Magura B.S., Sidorik E.P., Shuba M.F.* Biofizika. Kiev: Vyshcha shkola, 1988. 504 s.
6. *Evseev A. V., Pravdivcev V. A., Sosin D. V., Danilov A. I., Evseeva M. A., Pereverzev V. A.* Izbrannye lekcii po fiziologii cheloveka dlya studentov medicinskih vuzov. Chast' 1. Obshchaya fiziologiya i fiziologiya CNS / pod. red. A. V. Evseeva. — M.: Izd. «OOO» RITM: izdatel'stvo, tekhnologii, medicina, 2024. — 220 s.
7. *El'cov A.V.* Ob ispol'zovanii didakticheskoj metafory pri izuchenii bio-elektricheskih potencialov v medicinskom vuze / El'cov A.V., El'cova L.F. // Shkola Budushchego: 2025. №1. S 170-179.
8. *El'cov A. V.* Sovershenstvovanie uchebnogo fizicheskogo eksperimenta v svete idej integracii / A. V. El'cov. — Ryazan' : IP Zhukov V.Yu., 2020. — 130 s.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_162_177

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Зелевская Наталья Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», Рязань
natalyazelevskaya@yandex.ru

Ризина Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО "Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина"
erde2008@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования цифровых компетенций у студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе на примере педагогических направлений. Анализируются понятия «цифровая грамотность», «цифровая компетенция», модель цифровых компетенций педагога. Определяются условия и рассматривается содержательный компонент процесса формирования цифровых компетенций в контексте изучения иностранного языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *цифровая грамотность, цифровые компетенции, модель цифровых компетенций педагога, цифровые инструменты, электронная информационно-образовательная среда вуза, иностранный язык, онлайн-словари, искусственные нейросети*

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY

Zelevskaya N.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Ryazan State University

Rizina T.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Ryazan State University

ABSTRACT
The article discusses the problem of developing digital competencies among students in the process of learning a foreign language at university, using the example of pedagogical departments. Analyzed are the concepts of "digital literacy," "digital competence," and a model of digital competencies for teachers. Identified are the conditions and discussed is the content of the process of developing digital competencies in the context of learning a foreign language.

KEYWORDS: *digital literacy, digital competencies, model of digital competencies for teachers, digital tools, electronic information and educational environment of university, foreign language, online dictionaries, artificial neural networks*

Актуальность. Мы живем в век цифровых технологий. Цифровые технология не только предоставляют современному человеку новые возможности, но и требуют от него получения новых знаний, умений и навыков для жизни, обучения и работы в цифровой среде.

Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определяет цифровую трансформацию общества как одну из целей развития РФ, в рамках которой предполагается к 2030 году достижение «цифровой зрелости» в ключевых отраслях экономики и социальной сферы, в том числе и в области образования.

Правительство РФ уделяет большое внимании цифровизации образования, что нашло отражение в постановлении Правительства РФ от 16.11.20 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная образовательная среда», подчеркивающем необходимость внедрения цифровых технологий в процесс обучения; федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», предъявляющем особые требования к уровню цифровой грамотности преподавателя; а также распоряжении Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894, утверждающем стратегические направления в области цифровой трансформации образования.

Следует также отметить, что цифровизация образования происходит очень быстрыми темпами, постоянно появляются новые технологии. В последние годы наблюдается развитие и интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: виртуальные помощники, чат-боты, смарт-кампус, геймификация, персонализация обучения и другие. Стремительное развитие цифровых технологий требует от специалистов в любой отрасли навыков работы в цифровом пространстве, постоянного обновления своих знаний и умения адаптироваться к новым технологиям. Конкурентоспособность специалиста на рынке труда во многом зависит от умений и навыков работы в цифровой среде. Поэтому вопрос о формировании цифровых компетенций в системе высшего образования особенно актуален. В рамках нашего исследования мы рассмотрим формирование цифровых компетенций у студентов педагогических направлений подготовки в процессе изучения ими иностранного языка в вузе.

Цель исследования: выявить условия эффективного формирования цифровых компетенций у студентов педагогических направлений в процессе изучения ими иностранного языка и обобщить содержание учебно-методической работы в процессе преподавания иностранного языка.

Задачи:

- Рассмотреть и уточнить понятия «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция»;
- Определить, какие цифровые компетенции необходимы студентам педагогических направлений вуза;
- Выявить и обосновать педагогические условия формирования у студентов цифровых компетенций средствами изучения иностранного языка;

- Проанализировать содержательный компонент процесса формирования у студентов цифровых компетенций средствами изучения иностранного языка.

Методы исследования

Методами исследования являются анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, обобщение опыта преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вуза, наблюдение, беседа.

Ведущим методологическим подходам исследования является: компетентностный подход, так как он является методологической основой ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения; ориентирован на обеспечение высокого уровня подготовки обучающихся в соответствии с требованиями общества; направлен на развитие способностей студентов решать жизненные проблемы и профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным и профессиональным качествам; на умение применять полученные знания на практике в условиях динамичных изменений.

Результаты исследования

Для обозначения знаний, умений и навыков, необходимых человеку в век информационных технологий, появились понятия «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция». Рассмотрим эти понятия.

Многие исследователи (Н. Д. Берман, В. В. Соколов, С. Г. Давыдов, В. И. Токтарова, О. В. Ребко) рассматривают цифровую грамотность как способность человека на общем уровне использовать цифровые технологии (базовые компетенции) для решения собственных задач (поиска, оценки, обработки, производства, защиты, обмена информацией).

Характеризуя содержание цифровой грамотности, Н. Д. Берман выделяет 3 компонента: цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровая безопасность и отмечает, что обучение цифровой грамотности должно происходить на всех учебных предметах [2].

В. И. Токтарова и О. В. Ребко утверждают, что уровень цифровой грамотности человека можно определить по тому, насколько хорошо он умеет работать с цифровой информацией, компьютером и программным обеспечением, аудиовизуальными форматами, коммуницировать в цифровом пространстве, использует новые технологии, сервисы

и инструменты для работы в цифровой среде. Цифровая грамотность, по их мнению, это совокупность 5 компонентов: информационная, компьютерная, медийная, коммуникативная и вычислительная грамотность [14, с. 171].

В. С. Петрова и Е. Е. Щербик тоже выделяют 5 компонентов, необходимых при формировании цифровой грамотности человека, называя их областями цифровой компетенции: информационная грамотность, коммуникация, создание цифрового контента, безопасность, умение решать технические проблемы [9].

Проанализируем понятие «цифровая компетенция». Д. В. Соколов определяет цифровые компетенции как знания и навыки, дающие возможность эффективно решать задачи «профессионального, социального, личностного характера с использованием различных видов информационных технологий» [12, с. 76].

Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И.С характеризуют цифровые компетенции как «комбинацию комплекса умений, знаний, опыта, необходимых для успешного решения профессиональных задач», подчеркивая, что «в основе любых компетенций лежит компьютерная грамотность» [3, с.65].

М. Н. Батова утверждает, что «цифровые компетенции, лежащие в основе цифровой грамотности, отражают способность персонала решать разнообразные прикладные задачи в различных областях знаний с использованием информационно-коммуникационных технологий» [1, с. 1578].

Симарова И. С., Алексеевичева Ю. В., Жигин Д. В. понимают под цифровыми компетенциями «знания и навыки, позволяющие в условиях цифровизации экономики и социальной сферы применять для решения задач или достижения требуемого результата информационно-коммуникационные технологии» [10, с. 940]. Они предлагают классифицировать цифровые компетенции на базовые и специальные и утверждают, что базовые цифровые компетенции определяют уровень цифровой грамотности человека.

Н. В. Максименко и Т. А. Чекалина разработали модель цифровых компетенций педагога, которая включает пять областей цифровых компетенций: информационные, коммуникационные, технологические, медиакомпетенции и компетенции в области информационной безопасности. [6]

Таким образом, анализ понятий «цифровой грамотности» и «цифровой компетенции» у отечественных авторов показал, что существует несколько подходов. Одни авторы считают, что в основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции, другие утверждают обратное, что в основе любых компетенций лежит компьютерная грамотность, третьи, что оба понятия идентичны.

Мы придерживаемся мнения, что понятия «цифровая компетенция» и «цифровая грамотность» тесно взаимосвязаны, но цифровая грамотность более широкое понятие, включающее в себя цифровую компетенцию как один из своих структурных компонентов. Под цифровой компетенцией мы понимаем знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения и самообразования, которые позволяют эффективно использовать ИКТ во всех сферах деятельности.

Взяв за основу модель цифровых компетенций педагога, разработанную Н. В. Максименко и Т. А. Чекалиной, мы выделили цифровые компетенции для студентов педагогических направлений, которые можно формировать в процессе изучения иностранного языка в вузе:

1. Информационные компетенции:
   - работа с различными источниками информации (электронные библиотеки, онлайн-словари, аудио- и видеоматериалы, аутентичные тексты);
   - поиск, отбор, извлечение, систематизация, критический анализ, хранение информации;
2. Компетенции цифрового взаимодействия и коммуникации:
   - работа с электронной почтой, чатами, искусственным интеллектом, блогами, тренажерами, социальными сетями, видеоконференциями;
   - умение взаимодействовать в цифровой среде с соблюдением норм этикета и правового регулирования цифрового пространства;
3. Медиакомпетенции.
   - создание информационных объектов с помощью цифровых ресурсов (портфолио, мультимедийные презентации, видеоматериалы);
4. Технические (технологические) компетенции.
   - эффективное использование технических средств (компьютер, планшет, ноутбук, телефон);

- умение устанавливать и работать с мобильными приложениями и программами (Word, Power Point, Exel, inShot, Cap Cut);

Отметим, что фокус нашего исследования сконцентрирован именно на педагогических направлениях подготовки, потому что в современных условиях цифровизации образования к профессиональной компетентности учителя в целом, и к его цифровой грамотности в частности предъявляются высокие требования, поскольку современная школа активно трансформируется под влиянием информационных технологий: в онлайн-режиме происходит мониторинг академического прогресса учащихся; занятия могут проводиться в дистанционном формате или с использованием электронных средств обучения; учитель создает учебный контент, осуществляя отбор интерактивных средств обучения и информационных источников для использования на определенном этапе обучения; наконец, разумно применяя возможности искусственного интеллекта, учитель оптимизирует свою учебно-методическую работу.

Опыт формирования цифровых компетенций в процессе преподавания иностранного языка в вузе дает нам возможность определить пять основных педагогических условий, которые целенаправленно создаются преподавательским составом университета для наиболее эффективного взаимодействия в информационной образовательной среде:

1. Активно и эффективно действующая цифровая образовательная среда университета.
2. Проактивность преподавателя в решении задач формирования у студентов цифровых компетенций.
3. Наличие интереса и мотивации у студентов к учебному взаимодействию в цифровой образовательной среде и приобретению цифровых навыков.
4. Наличие мобильных устройств.
5. Системность проектируемого педагогического процесса в контексте формирования у студентов цифровых компетенций.

Рассмотрим подробнее эти педагогические условия на примере РГУ имени

С. А. Есенина. В нашем вузе Электронная информационная образовательная среда (ЭИОС) функционирует на протяжении многих лет. За это время преподаватели приобрели навыки создания и размещения электронных образовательных ресурсов по своим дисциплинам,

а студенты были вовлечены в процесс использования этой электронной образовательной площадки для выполнения текущих заданий, промежуточных тестов, участия в форумах и самостоятельной работы по дисциплине. Таким образом, в университете созданы благоприятные педагогические условия для быстрого и эффективного взаимодействия преподавателя и студентов в цифровой образовательной среде и, следовательно, для формирования у студентов цифровых компетенций в процессе изучения любой дисциплины, в том числе иностранного языка.

Следующим условием является проактивность преподавателя, под которой мы подразумеваем наличие у преподавателя иностранного языка таких качеств и компетенций, как: 1) владение навыками использования ИКТ в образовательном процессе, 2) осознание важности рассматриваемой проблемы и готовность осуществлять системный подход к формированию у студентов цифровых компетенций в процессе преподавания иностранного языка, 3) регулярный, целенаправленный и методически обоснованный характер применения цифровых средств на разных этапах обучения, 4) умение оптимизировать свою учебно-методическую работу, опираясь на цифровые инструменты, 5) постоянное повышение уровня своей цифровой грамотности в том числе на курсах повышения квалификации по актуальным направлениям цифровизации образования, таким как: предобученные генеративные нейросети в преподавании иностранного языка, нейросетевые инструменты в языковом образовании, применение искусственного интеллекта в научной работе и др.

Третье педагогическое условие формирования у студентов цифровых компетенций связано с формированием у них подлинного интереса и мотивации к изучению иностранного языка с опорой на активное использование разнообразного цифрового инструментария, к которым относятся онлайн-словари, искусственные генеративные нейросети, поисковые системы, онлайн-курсы, образовательные сайты, электронные образовательные ресурсы и т. д. Задача преподавателя вовлечь студентов в активное использование разнообразных цифровых инструментов для изучения иностранного языка. Как правило, студентам нравится работать в цифровом формате, потому что он предоставляет доступ к мультимедийным средствам обучения с ярким иллюстративным материалом, обеспечивает скорость взаимодействия и результативность выполнения учебных задач.

Отметим, что четвертое условие связано с возможностью учиться в цифровой образовательной среде и формировать цифровые компетенции, что обеспечивается *наличием надежного интернет-соединения и современных мобильных устройств* (ноутбук, телефон, планшет), без которых современный образовательный процесс уже невозможно представить.

И наконец, пятое педагогическое условие формирования у студентов цифровых компетенций в процессе изучения иностранного языка подразумевает со стороны преподавателя обеспечение *системности проектируемого педагогического процесса*, что подразумевает интеграцию процесса формирования цифровых компетенций в широком смысле в целостный образовательный процесс подготовки квалифицированных педагогических кадров, а в узком смысле — в процесс формирования у студентов коммуникативной компетенции в контексте изучения иностранного языка. Принцип системности требует от преподавателя учитывать все аспекты языка и виды речевой деятельности и рассматривать их во взаимосвязи в ходе обучения языку одновременно с процессом формирования цифровых компетенций. Приведем пример организации данного педагогического условия: давая студентам задание прослушать ряд профессионально-ориентированных микротекстов по изучаемой теме с помощью звуковой опции онлайн-словарей (Yandex Translate, Deep L Translate, Reverso) или искусственных нейросетей (TTS Maker, Natural Reader), преобразующих печатный текст в звучащий, мы решаем одновременно несколько учебных задач: организуем запоминание правильного произношения новой профессионально-ориентированной лексики, совершенствуем навыки чтения и умение понимания на слух, расширяем словарную базу по теме и активизируем лексику; одновременно мы формируем у студентов навык самостоятельной работы над своим произношением и способствуем формированию у них компетенции взаимодействия с цифровыми средствами обучения. Если данное задание расширить, то можно задействовать еще один цифровой инструмент важный для формирования навыка самоконтроля своего звучания на изучаемом языке: ‘прослушайте текст с нейросетью, потренируйте чтение текста и запишите аудио своего чтения на диктофон, прослушайте себя и отметьте были ли вами допущены ошибки’. Таким образом, системный подход к целенаправленному и методически продуманному использо-

ванию цифровых инструментов в процессе обучения иностранному языку становится важным условием формирования у студентов цифровых компетенций.

Проанализируем содержательный компонент процесса формирования у студентов цифровых компетенций средствами иностранного языка на примере обучения студентов педагогических направлений. Опираясь на вышеприведенную модель цифровых компетенций педагога (Н. В. Максименко, Т. А. Чекалина), на данном этапе нашего исследования мы можем выделить следующие разделы учебно-методической работы, которые определяют содержание нашего педагогического взаимодействия со студентами в контексте компетентностного подхода к обучению иностранному языку и формированию цифровых компетенций:

1. *Формирование информационных компетенций* предполагает работу студентов с различными источниками информации, ее поиск, отбор, систематизацию и критический анализ. Любой иностранный язык — это средство общения и обмена информацией. Скорость такого общения повышается в разы, если его участники не только владеют иностранным языком, но и умеют быстро найти нужную информацию в авторитетных источниках, критически оценить ее валидность и использовать в дальнейшей работе. Для формирования указанных цифровых компетенций мы используем такую форму обучения как подготовку докладов и сообщений на изучаемом языке, например, по тематике страноведения, образования, гуманитарных проблем, профессионально-ориентированных вопросов. Помимо развития цифровых умений студенты развивают свои коммуникативные и фонетические навыки (выступление с публичной речью), проявляют творческую инициативу в подборе иллюстративного сопровождения доклада, развивают навыки аналитического и критического мышления в отборе, сжатии информации и формулировке выводов. Среди источников валидной информации для докладов мы не отрицаем использование студентами предобученных генеративных нейросетей (Perplexity.ai, ChatGPT.ai) для поиска нужной информации и получения списка ее источников для дальнейшего изучения.
2. *Формирование компетенций цифрового взаимодействия и коммуникации* предполагает работу студентов с электронной почтой,

чатами, искусственным интеллектом, блогами, социальными сетями, видеоконференциями. Все эти активности имеют место в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателя, поскольку электронная почта, социальные сети и чаты значительно ускоряют внеаудиторную коммуникацию, обеспечивают мгновенную обратную связь, и являются важным дополнением к использованию ЭИОС. Что касается видеоконференций, то дистанционный формат обучения в случае необходимости используется и как форма практического занятия, и как возможность удаленно выступить с докладом на научно-практической студенческой конференции.

Стоит остановится на нашем взаимодействии с искусственным интеллектом. В этом новом направлении в процессе изучения иностранного языка нами организуются учебные задания экспериментального характера с целью совместно со студентами исследовать потенциал предобученных генеративных нейросетей для изучения иностранного языка, а следовательно, определить потенциал данного направления для формирования у студентов цифровых компетенций. Приведем пример таких заданий в работе со студентами института психологии, педагогики и социальной работы: 1) мы учимся подбирать краткие и точные формулировки запроса для нейросети на иностранном языке (учет тематики, количества слов, аутентичности и уровня языка ожидаемой информации), 2) фокусируем внимание на источниках полученного материала, выходим по ссылкам с целью ознакомиться с ними и оценить, насколько это возможно, их надежность, 3) тренируемся редактировать сгенерированные нейросетью тексты по изучаемой тематике (задаем нейросети уточняющие вопросы, запрашиваем детали и факты, исключаем избыточную информацию, критически оцениваем предложенные выводы), 4) учимся формировать тематический глоссарий по изучаемой проблематике, 5) учимся продумывать формулировки для создания нейросетью контрольно-измерительных материалов по изучаемым темам с целью накопления студентами своей методической библиотеки тестов и упражнений для будущей педагогической деятельности и др. Мы организуем обсуждение опыта взаимодействия с искусственным интеллектом, выявляем положительные и отрицательные стороны такого взаимодействия, делимся своими эмоциями и критическими замечаниями, говорим о необходимости разумного использования искусственного

интеллекта в своем образовании, чтобы не допустить угасания своих собственных когнитивных способностей.

3. *Формирование медиакомпетенций* предполагает создание студентами информационных объектов с помощью цифровых ресурсов (портфолио, мультимедийные презентации, видеоматериалы).

Мультимедийная презентация является эффективным методом предоставления информации с использованием цифровых технологий, позволяющий одновременно работать с текстом, видео, звуком, изображениями, анимационными эффектами в интерактивном режиме. Для создания презентаций преподаватели иностранного языка чаще всего используют Power Point, так как эта программа установлена на большинстве компьютеров с операционной системой и входит в стандартный пакет Windows Microsoft Office, хотя могут использоваться и другие программы. Чтобы презентация получилась действительно наглядной и информативной, преподаватель знакомит студентов с особенностями составления мультимедийных презентаций (выбор шрифта, фона, цвета, размещение фото, место размещения текста на слайде, оптимальное количество слайдов и текста, структура презентации). Программа позволяет добавлять в презентацию аудио- и видеофайлы, диаграммы, рисунки. Студенты используют презентацию при ответе устных тем, докладах на конференциях, создании портфолио, для защиты проектов.

В процессе обучения мы работаем с различными программами (Power Point, inShot, Cap Cut). Так, например, работа над проектами, предполагает получение творческого продукта и его защиту. Таким творческим продуктом, помимо мультимедийных презентаций, являются видеоролики, созданные с помощью видеоредакторов InShot, Cap Cut. Работая над проектом, студенты получают задание — изучить возможности одной из программ и создать с ее помощью видео. Такие видеоролики были созданы студентами факультета физической культуры и спорта, принимавшими участие в проектах “Ryazan. Polonsky Street: history, modernity, famous residents”, “I am proud of my small homeland”, “The best athletes of the Faculty of Physical Education and their sporting achievements”. Работа с программами Power Point, InShot, Cap Cut в процессе изучения иностранного языка способствуют не только развитию познавательной, творческой активности, критического мышления, но и формированию у студентов цифровых компетенций (технологи-

ческие, информационные, медиакомпетенции, компетенции цифрового взаимодействия и коммуникации).

4. *Формирование технологических компетенций* предусматривает помимо эффективного использования таких технических средств, как компьютер, планшет, ноутбук, умение устанавливать на технические средства новые программы и активно применять их для изучения языка. Опора на электронные и цифровые средства обучения, а также задания по скачиванию и установке различных учебных приложений на свои мобильные устройства в учебном процессе происходит на регулярной основе (например, приложения для совершенствования грамматических навыков English Tenses Practice, для расширения словарного запаса Lingvo), что в конечном итоге также способствует решению проблемы формирования у студентов цифровых компетенций в процессе изучения иностранного языка.

Выводы

Цифровые компетенции — это неотъемлемый элемент профессиональной компетентности современного педагога. Процесс формирования цифровых компетенций в вузе интегрирован в целостный образовательный процесс, является системным и технологичным. Важнейшими условиями формирования цифровых компетенций в процессе изучения иностранного языка в вузе являются: активно используемая электронная информационно-образовательная платформа, проактивность преподавателя, мотивация студентов, системность проектируемого педагогического процесса. Формирование цифровых компетенций у студентов педагогических направлений в процессе изучения ими иностранного языка выступает одновременно и как цель, и как средство обучения, способствует приобретению будущими педагогами цифровой грамотности, стимулирует их разностороннее личностное развитие, активизирует их учебно-познавательную деятельность, мотивирует к самостоятельному изучению иностранного языка, повышает их мобильность и конкурентоспособность. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРА

1. *Батова М. М.* Формирование цифровых компетенций в системе «образование — наука — производство» // Вопросы инновационной экономики. 2019 Том 9 № 4 С. 1573–1584.
2. *Берман Н. Д.* К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — № 8. — С. 35–38.
3. *Блинов В. И., Дулинов М. В. Есенина Е. Ю., Сергеев И. С.* Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. — М.: Издательство «Перо», 2019 — 72с.
4. *Давыдов С. Г., Логунова О. С.* Проект «Индекс цифровой грамотности»: методические эксперименты // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2015. № 41. С. 120 –141.
5. *Максименко Н. В., Чекалина Т. А.* Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса//Профессиональное образование в России и за рубежом 2 (46) 2022, С. 41-50.
6. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения: 28.10.2025).
7. Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_368202/(дата обращения: 28.10.2025).
8. *Петрова В. С., Щербик Е. Е.* Измерение уровня сформированности цифровых компетенций // Московский экономический журнал. — 2018. — № 5 (3). — С. 237–244.
9. *Симарова И. С., Алексеевичева Ю. В., Жигин Д. В.* Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие// Вопросы инновационной экономики. — 2022. — № 2 (апрель-июнь). — С. 935-947.
10. *Соболева Ж. С.* Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» / Ж. С. Соболева. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. — С. 110-114.
11. *Соколов В. В.* Цифровые компетенции в инновационной экономике // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3, № 4. С. 74-80.
12. *Солдатова Г. У.* Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. Н. Рассказова. — Текст: непосредственный // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 2 (14). — С. 27 -35.

13. *Токарева В. Т.* Цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. № 4 (52) 2021. С. 133-140.
14. *Токтарова В. И., Ребко О. В.* Цифровая грамотность, понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 165-177. DOI: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
15. Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». сайт. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения 01.11.25)
16. *Яковлева Е. В.* Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Научно-методический электронный журнал «Концепт» — 2021. — № 4 (апрель). — С. 46-57. — URL: http://e-koncept.ru/2021/211021.htm

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Batova M. M.* Formirovanie cifrovyh kompetencij v sisteme «obrazovanie — nauka — proizvodstvo» // Voprosy innovacionnoj ekonomiki. 2019 Tom 9 № 4 S. 1573–1584.
2. *Berman N. D.* K voprosu o cifrovoj gramotnosti // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. — 2017. — № 8. — S. 35–38.
3. *Blinov V. I., Dulinov M. V. Esenina E. Yu., Sergeev I. S.* Proekt didakticheskoj koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. — M.: Izdatel'stvo «Pero», 2019 — 72s.
4. *Davydov S. G., Logunova O. S.* Proekt «Indeks cifrovoj gramotnosti»: metodicheskie eksperimenty // Sociologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (4M). 2015. № 41. S. 120 –141.
5. *Maksimenko N. V., Chekalina T. A.* Obzor modelej cifrovyh kompetencij prepodavatelya v usloviyah transformacii obrazovatel'nogo processa//Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom 2 (46) 2022, S. 41-50.
6. Pasport federal'nogo proekta «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda». URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (data obrashcheniya: 28.10.2025).
7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16.11.2020 № 1836 «O gosudarstvennoj informacionnoj sisteme «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_368202/ (data obrashcheniya: 28.10.2025).
8. *Petrova V. S., Shcherbik E. E.* Izmerenie urovnya sformirovannosti cifrovyh kompetencij // Moskovskij ekonomicheskij zhurnal. — 2018. — № 5 (3). — S. 237–244.
9. *Simarova I. S., Alekseevicheva Yu. V., Zhigin D. V.* Cifrovye kompetencii: ponyatie, vidy, ocenka i razvitie// Voprosy innovacionnoj ekonomiki. –2022. — № 2 (aprel'-iyun'). — S. 935-947.

10. *Soboleva Zh.S.* Teoreticheskie predposylki formirovaniya ponyatij «cifrovaya gramotnost'» i «cifrovaya kompetenciya» / Zh.S. Soboleva. — Tekst: neposredstvennyj // Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. — Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. — S. 110-114.
11. *Sokolov V. V.* Cifrovye kompetencii v innovacionnoj ekonomike // Upravlenie naukoj: teoriya i praktika. 2021. T. 3, № 4. S. 74-80.
12. *Soldatova G. U.* Psihologicheskie modeli cifrovoj kompetentnosti rossijskih podrostkov i roditelej / G. U. Soldatova, E. N. Rasskazova. — Tekst: neposredstvennyj // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. — 2014. — № 2 (14). — S. 27 -35.
13. *Tokareva V. T.* Cifrovaya kompetenciya ili cifrovaya kompetentnost' // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 4 (52) 2021. S. 133-140.
14. *Toktarova V. I., Rebko O. V.* Cifrovaya gramotnost', ponyatie, komponenty i ocenka // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 15. № 2. S. 165-177. DOI: https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
15. Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 g. № 474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». sajt. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (data obrashcheniya 01.11.25)
16. *Yakovleva E. V.* Cifrovaya kompetentnost' budushchego pedagoga: komponentnyj sostav // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» — 2021. — № 4 (aprel'). — S. 46-57. — URL: http://e-koncept.ru/2021/211021.htm

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_178_195

ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОГРАММ ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Исакова Малика Илияс кизи,

докторант,

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, г. Нукус, Каракалпакстан

malikaisakova919@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности интеграции международных программ оценивания в систему профессиональной подготовки учителей физики. Анализируются программы PISA и TIMSS, их влияние на развитие компетенций будущих педагогов. Особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности, развитию методических и оценочных навыков. Предлагаются пути совершенствования подготовки учителей с учётом международных требований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *международные программы оценивания, учителя физики, профессиональная подготовка, компетенции, образование.*

INTEGRATION OF INTERNATIONAL ASSESSMENT PROGRAMS INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICS TEACHERS

Isakova Malika Ilyas qizi,
doctoral student
of Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz, Karakalpakstan, Nukus city

ABSTRACT
The article examines the features of integrating international assessment programs into the professional training system of physics teachers. It analyzes PISA and TIMSS and their impact on the development of future teachers' competencies. Special attention is paid to the formation of functional literacy and the development of methodological and assessment skills. Ways to improve teacher training in accordance with international requirements are proposed.

KEYWORDS: *international assessment programs, physics teachers, professional training, competencies, education.*

Введение

В условиях стремительной глобализации, цифровизации и интеграции образовательных систем на международном уровне особую актуальность приобретает проблема повышения качества подготовки педагогических кадров. Прежде всего, это касается учителей физики, поскольку физика как фундаментальная наука играет ключевую роль в формировании научного мировоззрения учащихся и развитии их логического и критического мышления. В связи с этим возникает необходимость модернизации системы профессиональной подготовки будущих учителей с учётом современных международных требований и стандартов. С одной стороны, национальные системы образования ориентированы на сохранение собственных традиций и особенностей. С другой стороны, они всё более активно вовлекаются в международное образовательное пространство, где важную роль играют сравнительные исследования качества образования. В частности, такие программы, как PISA и TIMSS, позволяют оценить не только уровень знаний

учащихся, но и их способность применять полученные знания в практических ситуациях. Следовательно, результаты этих исследований становятся ориентиром для реформирования образовательных систем и совершенствования педагогической подготовки.

Более того, современные тенденции в образовании предполагают переход от знаниевой модели обучения к компетентностной. Это означает, что учитель должен не просто передавать знания, а формировать у учащихся умения анализировать, интерпретировать и применять информацию в различных контекстах. В этом аспекте международные программы оценивания выступают эффективным инструментом, позволяющим определить уровень сформированности ключевых компетенций. Кроме того, интеграция международных оценочных программ в систему подготовки учителей физики способствует развитию у будущих педагогов аналитического мышления, умения работать с данными и интерпретировать результаты образовательных исследований. В частности, это позволяет учителям более эффективно планировать учебный процесс, разрабатывать задания, соответствующие международным стандартам, и объективно оценивать достижения учащихся. Однако, несмотря на очевидные преимущества, процесс интеграции международных программ оценивания в образовательную практику сопровождается рядом трудностей. Прежде всего, это связано с недостаточной методической готовностью преподавателей, несоответствием учебных программ международным требованиям, а также ограниченными ресурсами образовательных учреждений. Тем не менее, преодоление данных проблем является необходимым условием повышения конкурентоспособности национальной системы образования [2]. Таким образом, актуальность данной темы обусловлена необходимостью совершенствования профессиональной подготовки учителей физики в условиях международной образовательной интеграции.

Прежде всего, профессиональная подготовка учителей физики представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование у будущих специалистов системы знаний, умений и компетенций, необходимых для эффективной организации учебно-воспитательной деятельности. В современных условиях данный процесс рассматривается с позиций компетентностного, системного и личностно-ориентированного подходов, что, в свою очередь, определяет его содержание, структуру и методы реализации. С одной стороны, традиционная модель подготовки учителей основывалась преимущественно на передаче теоретических

знаний по предмету и методике его преподавания. Однако, с другой стороны, современные требования к качеству образования обусловливают необходимость перехода к модели, ориентированной на формирование профессиональных компетенций. Следовательно, будущий учитель физики должен быть готов не только к объяснению учебного материала, но и к организации познавательной деятельности учащихся, развитию их критического мышления и исследовательских навыков. Более того, важной теоретической основой подготовки учителей физики является компетентностный подход.

Таблица 1

Сравнительная характеристика международных программ оценивания и их роли в подготовке учителей физики

Параметр	PISA	TIMSS	Влияние на подготовку учителей физики
Основная цель	Оценка функциональной грамотности	Оценка предметных знаний	Формирование баланса между теорией и практикой
Возраст участников	15 лет	4 и 8 классы	Учет возрастных особенностей учащихся
Объект оценки	Применение знаний в реальной жизни	Усвоение учебной программы	Развитие методик практико-ориентированного обучения
Тип заданий	Контекстные, аналитические	Теоретические и прикладные	Подготовка к разработке разных типов заданий
Периодичность	Каждые 3 года	Каждые 4 года	Возможность анализа динамики результатов
Основной акцент	Критическое мышление, решение проблем	Знания и навыки по предмету	Формирование оценочной и методической компетенции
Роль для учителя	Интерпретация данных, диагностика	Проверка уровня усвоения	Развитие аналитических и оценочных навыков

В рамках данного подхода выделяются ключевые группы компетенций, формирование которых является приоритетной задачей педагогического образования. В частности, к ним относятся:

- предметная компетенция, предполагающая глубокое понимание физических законов, теорий и явлений, а также умение применять их в различных ситуациях;
- педагогическая компетенция, включающая знание психолого-педагогических основ обучения и воспитания;
- методическая компетенция, связанная с выбором и использованием эффективных методов и технологий обучения физике;
- коммуникативная компетенция, обеспечивающая эффективное взаимодействие с учащимися, коллегами и родителями;
- исследовательская компетенция, направленная на развитие способности к научному анализу и педагогическим исследованиям [9, 4-14].

Таблица 2

Формируемые компетенции учителей физики в условиях интеграции международных программ

Компетенция	Содержание	Роль международных программ
Предметная	Глубокие знания физики	Проверка соответствия международным стандартам
Методическая	Выбор эффективных методов обучения	Использование заданий PISA/ TIMSS
Оценочная	Анализ и интерпретация результатов	Работа с международными данными
Цифровая	Использование ИКТ	Компьютерное тестирование
Коммуникативная	Взаимодействие с учащимися	Развитие дискуссий и групповой работы
Исследовательская	Анализ образовательных процессов	Работа с международными исследованиями

Кроме того, существенную роль играет системный подход, который предполагает рассмотрение подготовки учителя как взаимосвязанной

системы компонентов. В частности, данная система включает цели, содержание, методы, формы и результаты обучения. Таким образом, изменение одного из элементов неизбежно влияет на всю систему в целом. В то же время личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях будущих учителей. Иначе говоря, образовательный процесс должен быть направлен на развитие личностного потенциала студентов, их профессиональной мотивации и творческих способностей. Это особенно важно в условиях преподавания физики, где требуется не только точность и логичность, но и умение заинтересовать учащихся.

Следовательно, значительное внимание в теории подготовки учителей физики уделяется активным и интерактивным методам обучения. Например, к таким методам относятся проблемное обучение, проектная деятельность, исследовательские задания и моделирование физических процессов. Благодаря этому формируются навыки самостоятельного поиска знаний и их практического применения. Кроме того, важным элементом теоретической базы является интеграция междисциплинарных связей. В частности, физика тесно связана с математикой, информатикой, химией и инженерными науками. Таким образом, подготовка учителя должна учитывать данные взаимосвязи и способствовать формированию целостного научного мировоззрения. Не менее значимым аспектом является использование цифровых технологий в образовательном процессе. В современных условиях учитель физики должен владеть цифровыми инструментами, такими как виртуальные лаборатории, симуляторы и образовательные платформы. Более того, цифровизация образования открывает новые возможности для визуализации сложных физических процессов и проведения дистанционного обучения. Однако следует отметить, что эффективная профессиональная подготовка невозможна без практической составляющей. В частности, педагогическая практика играет ключевую роль в формировании профессиональных умений. Именно в ходе практики будущие учителя получают возможность применять теоретические знания в реальных условиях, анализировать свою деятельность и совершенствовать педагогические навыки. Таким образом, теоретические основы профессиональной подготовки учителей физики базируются на сочетании компетентностного, системного и личностно-ориентированного подходов. С одной стороны, они обеспечивают фундаментальность подготовки, а с другой — её практи-

ческую направленность. Следовательно, их реализация является необходимым условием формирования высококвалифицированных педагогов, способных эффективно работать в условиях современной образовательной среды [4, 216-225].

В современных условиях развития образования международные программы оценивания играют важнейшую роль в обеспечении качества обучения и сопоставимости образовательных результатов различных стран. Прежде всего, данные программы представляют собой масштабные сравнительные исследования, направленные на оценку уровня подготовки учащихся, а также на выявление факторов, влияющих на эффективность образовательных систем. С одной стороны, международные программы оценивания позволяют получить объективную информацию о качестве образования. С другой стороны, они служат инструментом для разработки и корректировки образовательной политики. Таким образом, их значение выходит далеко за рамки простого тестирования знаний учащихся. Прежде всего, следует отметить, что сущность международных программ оценивания заключается в комплексной проверке образовательных достижений учащихся. В отличие от традиционных экзаменов, ориентированных на воспроизведение знаний, данные исследования направлены на оценку способности применять знания в реальных жизненных ситуациях. Следовательно, основной акцент делается на формировании функциональной грамотности.

Более того, международные программы оценивания характеризуются стандартизированным подходом к разработке заданий и проведению исследований. Это обеспечивает сопоставимость результатов между различными странами. В частности, используются единые методики тестирования, критерии оценивания и процедуры обработки данных. К числу наиболее значимых международных программ оценивания относятся:

PISA (Programme for International Student Assessment) — программа, оценивающая функциональную грамотность учащихся в области чтения, математики и естественных наук. При этом основное внимание уделяется способности применять знания в практических ситуациях;

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) — исследование, направленное на оценку знаний учащихся по математике и естественным наукам на основе школьной программы;

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — программа, оценивающая уровень читательской грамотности младших школьников.

Кроме того, каждая из этих программ имеет свои особенности. Например, PISA ориентирована на учащихся 15-летнего возраста и проводится каждые три года, что позволяет отслеживать динамику образовательных достижений. В то же время TIMSS проводится среди учащихся 4-х и 8-х классов и направлена на оценку усвоения учебного содержания. Следовательно, международные программы оценивания позволяют не только измерить уровень знаний, но и определить, насколько эффективно учащиеся способны использовать эти знания в различных контекстах. Это особенно важно в условиях современной экономики, где востребованы навыки критического мышления, решения проблем и анализа информации.

Более того, результаты данных исследований оказывают существенное влияние на развитие образовательных систем. В частности, они способствуют:

- выявлению сильных и слабых сторон национального образования;
- совершенствованию учебных программ;
- внедрению инновационных методов обучения;
- повышению квалификации педагогов [3, 176-184].

Кроме того, международные исследования предоставляют обширные данные для научного анализа. Это позволяет исследователям изучать влияние различных факторов, таких как социально-экономические условия, образовательная политика и методы преподавания, на результаты обучения. Однако, несмотря на значительные преимущества, использование международных программ оценивания требует осторожного подхода. Прежде всего, необходимо учитывать национальные особенности образовательных систем. Иначе говоря, прямое заимствование зарубежного опыта без адаптации может привести к нежелательным последствиям. Таким образом, международные программы оценивания представляют собой важный инструмент анализа и развития образования. С одной стороны, они обеспечивают объективную оценку образовательных результатов, а с другой — способствуют модернизации образовательных систем. Следовательно, их интеграция в систему подготовки учителей, в том числе учителей физики, является необходимым условием повышения качества образования и формирования конкурентоспособных специалистов [7].

В условиях модернизации системы образования и усиления международной интеграции особую значимость приобретает роль международных оценочных программ в профессиональной подготовке учителей. Прежде всего, данные программы выступают не только инструментом оценки ка-

чества знаний учащихся, но и важным ориентиром для формирования содержания и методов педагогического образования. С одной стороны, международные исследования, такие как PISA и TIMSS, определяют требования к образовательным результатам учащихся. С другой стороны, они косвенно формируют требования к профессиональной компетентности учителя. Следовательно, подготовка будущих педагогов должна учитывать подходы и критерии, используемые в данных программах. Прежде всего, международные оценочные программы способствуют переосмыслению целей обучения. В частности, акцент смещается с простого усвоения знаний на формирование функциональной грамотности. Это означает, что учитель должен уметь обучать учащихся применять знания в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, будущие педагоги должны овладеть методиками преподавания, ориентированными на развитие практических навыков. Кроме того, данные программы оказывают влияние на содержание педагогического образования. Например, в учебные планы подготовки учителей включаются задания, аналогичные заданиям международных исследований. Благодаря этому будущие учителя знакомятся с форматом заданий, их структурой и критериями оценивания. Более того, международные программы оценивания способствуют развитию аналитических навыков у будущих педагогов. В частности, учителя должны уметь:

- анализировать результаты тестирования учащихся;
- выявлять пробелы в знаниях;
- разрабатывать стратегии их устранения;
- корректировать образовательный процесс на основе полученных данных.

Следовательно, формируется так называемая оценочная компетенция, которая является неотъемлемой частью профессиональной подготовки современного учителя. В то же время международные исследования стимулируют внедрение инновационных методов обучения. Например, широко используются:

- проблемное обучение;
- исследовательская деятельность;
- проектные методы;
- междисциплинарный подход [1, 13-22].

Данные методы позволяют развивать у учащихся критическое мышление, способность к анализу и самостоятельному решению задач, что полностью соответствует требованиям международных программ оце-

нивания. Кроме того, важным аспектом является развитие цифровой компетенции учителей. Поскольку многие международные исследования проводятся с использованием компьютерных технологий, будущие педагоги должны владеть современными цифровыми инструментами. Это включает работу с онлайн-платформами, анализ данных и использование электронных образовательных ресурсов. Однако следует отметить, что интеграция международных программ оценивания в подготовку учителей требует определённых условий. Прежде всего, необходимо обеспечить методическую готовность преподавателей педагогических вузов. Кроме того, требуется обновление учебных программ и внедрение современных образовательных технологий. Тем не менее, несмотря на существующие трудности, значение международных оценочных программ в подготовке учителей трудно переоценить. С одной стороны, они способствуют повышению качества педагогического образования. С другой стороны, они обеспечивают соответствие подготовки учителей современным требованиям и международным стандартам. Таким образом, международные оценочные программы играют ключевую роль в формировании профессиональной компетентности учителей. Следовательно, их интеграция в систему педагогического образования является важным условием подготовки квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях современной образовательной среды и обеспечивать высокие результаты обучения учащихся [6].

В современных условиях реформирования системы образования интеграция международных программ оценивания в образовательный процесс приобретает особую значимость. Прежде всего, данный процесс требует комплексного и системного подхода, поскольку затрагивает все компоненты образовательной системы: цели, содержание, методы, формы и средства обучения. С одной стороны, международные программы оценивания задают ориентиры качества образования и определяют ключевые компетенции учащихся. С другой стороны, их внедрение в национальную образовательную систему должно учитывать её специфику, традиции и нормативные требования. Следовательно, интеграция не может носить механический характер, а должна быть адаптированной и научно обоснованной. Прежде всего, важной особенностью интеграции является необходимость обновления содержания образования. В частности, учебные программы должны включать задания, направленные на развитие функциональной грамотности, критического мышления и навыков решения практико-ориентированных задач.

Таким образом, содержание обучения становится более прикладным и междисциплинарным. Кроме того, существенные изменения касаются методов обучения. Традиционные формы преподавания, основанные на передаче готовых знаний, постепенно уступают место активным и интерактивным методам. Например, широко применяются:

- проблемное обучение;
- проектная деятельность;
- исследовательские задания;
- групповая работа и дискуссии [5].

Благодаря этому учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, что способствует более глубокому усвоению материала. Более того, интеграция международных программ предполагает развитие оценочной деятельности в образовательном процессе. В частности, учителя должны использовать разнообразные формы оценивания, включая формирующее оценивание, самооценку и взаимную оценку учащихся. Это позволяет более объективно оценивать достижения обучающихся и своевременно корректировать процесс обучения. Следующей важной особенностью является внедрение цифровых технологий. Поскольку современные международные исследования часто проводятся в компьютерном формате, образовательные учреждения должны быть оснащены соответствующими техническими средствами. Кроме того, учителя должны владеть навыками использования цифровых инструментов для организации учебного процесса и анализа результатов обучения. В то же время интеграция международных программ требует повышения квалификации педагогов. Прежде всего, учителя должны быть ознакомлены с целями, структурой и методологией международных исследований. Более того, они должны уметь применять полученные знания на практике, разрабатывать задания и адаптировать учебный материал. Кроме того, важной особенностью является необходимость формирования у учащихся навыков работы с информацией. В частности, речь идет об умении анализировать данные, интерпретировать результаты и делать обоснованные выводы. Это соответствует требованиям международных программ, ориентированных на развитие функциональной грамотности.

Однако следует отметить, что процесс интеграции сопровождается рядом трудностей. Прежде всего, это связано с недостаточной методической подготовкой учителей и ограниченными ресурсами образовательных учреждений. Кроме того, возможны трудности в адаптации международных

Таблица 3

Проблемы интеграции международных программ оценивания и пути их решения

Проблема	Содержание проблемы	Последствия для системы образования	Предлагаемые решения
Недостаточная методическая подготовка учителей	Учителя не владеют структурой и принципами PISA и TIMSS	Низкое качество заданий и оценивания	Проведение системных тренингов, курсов повышения квалификации
Несоответствие учебных программ	Программы ориентированы на знаниевую модель, а не на компетенции	Снижение результатов в международных исследованиях	Обновление учебных программ с акцентом на функциональную грамотность
Ограниченные материально-технические ресурсы	Недостаток компьютеров, интернет-доступа	Невозможность проведения цифрового тестирования	Инвестиции в цифровую инфраструктуру, оснащение школ
Низкий уровень оценочной компетенции	Учителя испытывают трудности в анализе результатов	Некорректная интерпретация данных	Обучение анализу данных и формирующему оцениванию
Сложность адаптации международных заданий	Задания не всегда соответствуют национальному контексту	Потеря мотивации учащихся	Разработка адаптированных заданий с учётом локальных особенностей
Недостаток междисциплинарного подхода	Отсутствие интеграции предметов	Ограниченное развитие критического мышления	Внедрение STEAM-подхода
Слабая цифровая компетенция педагогов	Недостаточные навыки работы с ИКТ	Ограниченное использование современных технологий	Обучение цифровым инструментам и платформам

Проблема	Содержание проблемы	Последствия для системы образования	Предлагаемые решения
Недостаточная мотивация педагогов	Отсутствие стимулирования инноваций	Сопротивление изменениям	Введение системы мотивации и поддержки учителей
Недостаточная исследовательская культура	Учителя редко используют данные исследований	Отсутствие научного подхода к обучению	Развитие педагогических исследований и аналитических навыков

заданий к национальному контексту. Тем не менее, при грамотной организации процесса интеграции можно добиться значительных положительных результатов. В частности, это способствует:

- повышению качества образования;
- развитию ключевых компетенций учащихся;
- внедрению инновационных методов обучения;
- усилению практической направленности образовательного процесса [10].

Таким образом, интеграция международных программ оценивания в образовательный процесс представляет собой сложный, но необходимый этап развития современной системы образования. Следовательно, её успешная реализация требует комплексного подхода, включающего обновление содержания образования, совершенствование методов обучения, развитие оценочной деятельности и повышение профессиональной компетентности педагогов.

В условиях модернизации системы образования и внедрения международных стандартов особую значимость приобретает проблема формирования профессиональных компетенций учителей физики. Прежде всего, это связано с тем, что современный педагог должен не только обладать глубокими предметными знаниями, но и уметь эффективно организовывать образовательный процесс, ориентированный на развитие личности учащихся. С одной стороны, традиционная подготовка учителей акцентировала внимание на усвоении теоретических знаний. С другой стороны, современный подход предполагает формирование комплексной системы компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность. Следовательно, подготовка учителей физики должна быть

направлена на развитие не только знаний, но и практических умений, навыков и личностных качеств. Прежде всего, ключевое значение имеет предметная компетенция. Учитель физики должен глубоко понимать основные законы, теории и концепции физики, а также уметь объяснять их доступным и логически последовательным образом. Более того, он должен быть способен устанавливать межпредметные связи, в частности с математикой, информатикой и другими естественными науками. Кроме того, важную роль играет методическая компетенция. Она включает умение выбирать и применять эффективные методы обучения в зависимости от целей урока и уровня подготовки учащихся. Например, использование экспериментов, лабораторных работ, моделирования и проблемных заданий позволяет сделать процесс обучения более наглядным и практико-ориентированным. В то же время значимой является педагогическая компетенция, которая предполагает знание психолого-педагогических основ обучения и воспитания. В частности, учитель должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, создавать благоприятную образовательную среду и поддерживать мотивацию к обучению. Более того, в современных условиях возрастает значение оценочной компетенции. Учитель должен уметь разрабатывать задания, соответствующие требованиям международных программ оценивания, а также объективно оценивать достижения учащихся. При этом особое внимание уделяется формирующему оцениванию, которое направлено на поддержку и развитие учащихся.

Следующей важной составляющей является цифровая компетенция. В условиях цифровизации образования учитель физики должен владеть современными информационно-коммуникационными технологиями. Это включает использование виртуальных лабораторий, симуляторов, мультимедийных средств и онлайн-платформ. Более того, цифровые технологии позволяют эффективно визуализировать сложные физические процессы. Кроме того, существенное значение имеет исследовательская компетенция. Учитель должен быть способен к проведению педагогических и научных исследований, анализу результатов и внедрению инновационных методов обучения. Это способствует постоянному профессиональному росту и совершенствованию педагогической деятельности. Следует также отметить важность коммуникативной компетенции, которая обеспечивает эффективное взаимодействие с учащимися, коллегами и родителями. В частности, учитель должен уметь ясно и доступно

излагать материал, вести диалог, организовывать обсуждения и работать в команде. Однако формирование данных компетенций невозможно без практической подготовки. Прежде всего, педагогическая практика играет ключевую роль в становлении будущего учителя. Именно в процессе практической деятельности студенты получают возможность применять теоретические знания, анализировать собственные действия и совершенствовать профессиональные навыки. Кроме того, важным условием является использование активных и интерактивных методов обучения в процессе подготовки учителей. Например, кейс-метод, проектная деятельность и проблемное обучение способствуют развитию самостоятельности, критического мышления и творческого подхода. Таким образом, формирование профессиональных компетенций учителей физики представляет собой сложный и многогранный процесс. С одной стороны, он требует глубоких теоретических знаний, а с другой — развитых практических умений и личностных качеств. Следовательно, успешная реализация данного процесса является необходимым условием подготовки высококвалифицированных педагогов, способных эффективно работать в условиях современной образовательной среды и соответствовать международным требованиям.

В условиях модернизации образования интеграция международных программ оценивания представляет собой важное, но в то же время сложное направление развития образовательной системы. Прежде всего, данный процесс сопровождается рядом объективных и субъективных трудностей, которые необходимо учитывать при его реализации. С одной стороны, международные программы оценивания способствуют повышению качества образования и внедрению современных подходов к обучению. С другой стороны, их интеграция в национальную систему образования требует значительных изменений в содержании, методах и организации учебного процесса. Следовательно, без комплексного подхода данный процесс может столкнуться с серьёзными препятствиями. Прежде всего, одной из основных проблем является недостаточная методическая подготовка учителей. Многие педагоги не обладают достаточными знаниями о структуре, целях и особенностях международных исследований. Более того, они испытывают трудности при разработке заданий, соответствующих международным стандартам, а также при интерпретации результатов оценивания. Кроме того, существенной проблемой является несоответствие учебных программ требованиям меж-

дународных исследований. В частности, национальные образовательные стандарты часто ориентированы на воспроизведение знаний, тогда как международные программы акцентируют внимание на их практическом применении. Таким образом, возникает необходимость пересмотра содержания образования. Более того, значительные трудности связаны с ограниченными материально-техническими ресурсами образовательных учреждений. Например, для проведения компьютерного тестирования необходимы современные технические средства, доступ к интернету и специализированное программное обеспечение. Однако не все образовательные учреждения обладают необходимыми ресурсами.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование показало, что интеграция международных программ оценивания в систему профессиональной подготовки учителей физики является актуальным и необходимым направлением развития современного образования. Прежде всего, это обусловлено требованиями глобализации, цифровизации и необходимостью повышения качества образовательных результатов. С одной стороны, международные программы, такие как PISA и TIMSS, позволяют объективно оценивать уровень подготовки учащихся и выявлять ключевые направления совершенствования образовательной системы. С другой стороны, их внедрение в педагогическое образование способствует формированию у будущих учителей современных профессиональных компетенций, включая предметные, методические, оценочные и цифровые навыки. Следовательно, данные программы выступают важным инструментом модернизации образовательного процесса. В ходе исследования было установлено, что теоретические основы профессиональной подготовки учителей физики базируются на компетентностном, системном и личностно-ориентированном подходах. Более того, эффективная подготовка педагогов предполагает использование активных и интерактивных методов обучения, развитие исследовательских навыков и широкое применение цифровых технологий. Кроме того, анализ показал, что международные программы оценивания играют значительную роль в трансформации целей и содержания образования. В частности, они ориентируют образовательный процесс на формирование функциональной грамотности, развитие критического мышления и способности применять знания на практике. Таким образом, учитель становится не только транслятором знаний, но и организатором познавательной деятельности учащихся. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Десненко С. И.* (2016). Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов. Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения, 11(6), 13-22.
2. *Лебедева О. В.* (2019). Подготовка учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. Нижний Новгород.
3. *Стуканова С. С., Стуканова И. П.* (2020). Интеграция международных образовательных проектов в отечественную систему образования. Экономические системы, 13(1), 176-184.
4. *Худякова М. А., Власова И. Н.* (2022). Анализ международных подходов к оценке функциональной грамотности обучающихся. Управление образованием: теория и практика, (3 (49)), 216-225.
5. *Darling-Hammond L.* (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
6. *Hattie J.* (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
7. *Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M.* (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Boston College.
8. OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
9. *Shulman L. S.* (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
10. UNESCO. (2021). Global education monitoring report 2021/2022: Non-state actors in education. UNESCO Publishing.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Desnenko S. I.* (2016). Sistema metodicheskoj podgotovki budushhego uchitelja fiziki v uslovijah realizacii novyh obrazovatel'nyh standartov. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Professional'noe obrazovanie, teorija i metodika obuchenija, 11(6), 13-22.
2. *Lebedeva O. V.* (2019). Podgotovka uchitelja fiziki k proektirovaniju i organizacii uchebno-issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja. Nizhnij Novgorod.
3. *Stukanova S. S., Stukanova I. P.* (2020). Integracija mezhdunarodnyh obrazovatel'nyh proektov v otechestvennuju sistemu obrazovanija. Jekonomicheskie sistemy, 13(1), 176-184.

4. *Xudjakova M. A., Vlasova I. N.* (2022). Analiz mezhdunarodnyh podhodov k ocenke funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja. Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika, (3 (49)), 216-225.
5. *Darling-Hammond L.* (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey-Bass.
6. *Hattie J.* (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
7. *Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M.* (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Boston College.
8. OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
9. *Shulman L. S.* (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
10. UNESCO. (2021). Global education monitoring report 2021/2022: Non-state actors in education. UNESCO Publishing.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_196_205

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Генрих Алиса Алексеевна,
студент,
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», Краснодарский край, г. Сочи

Кайщян Даниэл Вартанович,
студент,
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», Краснодарский край, г. Сочи

Бревнова Снежана Владимировна
доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования.
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», Краснодарский край, г. Сочи
alisa.genrikh@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования нравственных представлений подростков средствами художественной литературы в образовательном процессе. Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования нравственного воспитания подрастающего поколения в условиях трансформации современных социокультурных ценностей.

Цель исследования — теоретически обосновать педагогический потенциал художественной литературы в формировании нравственных представлений подростков. В статье рассматриваются сущностные характеристики нравственных представлений, анализируются возрастные особенности подростков, раскрываются возможности художественных произведений как средства нравственного воздействия.

Особое внимание уделяется педагогическим условиям и методам использования художественной литературы в образовательном процессе, способствующим развитию нравственного сознания, формированию ценностных ориентаций и умения нравственно оценивать поступки.

В результате проведенного исследования было установлено, что систематическое и целенаправленное использование художественной литературы способствует эффективному формированию нравственных представлений подростков и развитию их личностных качеств.

Полученные результаты могут быть использованы в практике образовательных учреждений при организации воспитательной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *нравственные представления, подростки, художественная литература, нравственное воспитание, образовательный процесс, педагогика, ценностные ориентации, личностное развитие, моральное сознание..*

FORMATION OF MORAL IDEAS IN ADOLESCENTS THROUGH LITERATURE

Genrikh A. A, Kaishyan D. V, Brevnova S. V.,
Student, Student, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Psychological Education.
Sochi State University

ABSTRACT
The article is devoted to the problem of forming moral ideas among teenagers through the use of fiction in the educational process. The relevance of the study is determined by the need to improve the moral education of the younger generation in the context of the transformation of modern sociocultural values. The purpose of the study is to theoretically substantiate the pedagogical potential of fiction in the formation of moral ideas among teenagers. The article examines the essential characteristics of moral ideas, analyzes the age-related features of teenagers, and reveals the possibilities of fiction as a means of moral influence. Special attention is paid to the pedagogical conditions and methods of using fiction in the educational process, which contribute to the development of moral consciousness, the formation of value orientations, and the ability to evaluate actions from a moral perspective. The study has shown that the systematic and purposeful use of fiction contributes to the effective formation of moral ideas among teenagers and the development of their personal qualities. The results of the study can be used in the practice of educational institutions when organizing educational activities.

KEYWORDS: *moral views, teenagers, fiction, moral education, educational process, pedagogy, value orientations, personal development, moral consciousness.*

В условиях современных социокультурных трансформаций особую актуальность приобретает проблема формирования нравственных представлений подрастающего поколения. Усиление влияния информационной среды, изменение системы ценностей и снижение уровня нравственной культуры общества обуславливают необходимость поиска эффективных средств воспитательного воздействия на подростков.

Подростковый возраст является важным этапом становления личности, характеризующимся активным развитием морального сознания, формированием ценностных ориентаций и осмыслением нравственных норм. В данный период происходит интенсивное усвоение социальных установок, моделей поведения и нравственных ориентиров, что делает проблему целенаправленного педагогического воздействия особенно значимой.

Существенный потенциал в формировании нравственных представлений подростков имеет художественная литература. Литературные произведения отражают сложные жизненные ситуации, раскрывают внутренний мир героев, способствуют развитию эмпатии, формированию способности к нравственной оценке поступков и осознанию моральных норм. Взаимодействие с художественным текстом позволяет подросткам не только усваивать нравственные ценности, но и осмысливать их в контексте личного опыта.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых проблемам нравственного воспитания, вопросы использования художественной литературы как эффективного средства формирования нравственных представлений подростков в образовательном процессе остаются недостаточно разработанными, что определяет актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей художественной литературы в формировании нравственных представлений подростков.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: анализ сущности нравственных представлений в психолого-педагогической литературе; изучение возрастных особенностей подростков; выявление педагогического потенциала художественной литературы; определение эффективных методов её использования в образовательном процессе.

Объектом исследования выступает процесс нравственного воспитания подростков, предметом — формирование нравственных представлений подростков средствами художественной литературы.

Основная часть

Проблема формирования нравственных представлений личности занимает одно из ведущих мест в психолого-педагогической науке, поскольку непосредственно связана с процессами социализации, становления ценностных ориентаций и развития морального сознания. Нравственные представления рассматриваются как система знаний, оценок и убеждений личности о нормах поведения, добре и зле, справедливости, ответственности и других моральных категориях [1].

В отечественной психологии значительный вклад в разработку данной проблемы внес Л. С. Выготский, который в рамках культурно-исторической теории развития подчёркивал социальную природу высших психических функций. Согласно его подходу, развитие личности осуществляется через усвоение культурного опыта, закреплённого в знаковых системах, включая язык и художественную литературу [2]. Художественный текст в данном контексте выступает как средство передачи социального опыта, нравственных норм и ценностей.

Идеи Л. С. Выготского получили развитие в трудах А. Н. Леонтьева, рассматривавшего личность в контексте деятельности. Учёный подчёркивал, что в процессе деятельности формируются мотивы, ценности и личностные смыслы [3]. Взаимодействие подростка с художественной литературой можно рассматривать как особый вид познавательной и ценностно-ориентированной деятельности, в ходе которой происходит осмысление нравственных норм.

Существенный вклад в изучение нравственного развития внесла Л. И. Божович, которая рассматривала нравственные представления как компонент мотивационно-потребностной сферы личности [4]. По её мнению, в подростковом возрасте происходит активное формирование внутренней позиции личности, связанной с осознанием нравственных норм и их принятием.

В зарубежной психологии проблема нравственного развития подробно исследована Л. Колбергом, предложившим теорию стадий морального развития [5]. Согласно данной теории, подростковый возраст характеризуется переходом от ориентации на внешние нормы к формированию автономной моральной позиции, основанной на осознанных принципах и ценностях.

Дополняя данные подходы, С. Л. Рубинштейн рассматривал личность как субъект деятельности и подчёркивал единство сознания и деятельности в процессе формирования нравственных качеств [6]. Нравственные представления, по его мнению, формируются в процессе активного взаимодействия личности с окружающей действительностью.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования нравственных представлений. В этот период происходит интенсивное развитие рефлексии, критического мышления, способности к моральной оценке и самооценке. Подростки начинают осмыслять нравственные нормы не только как внешние требования, но и как внутренние регуляторы поведения.

Особую роль в формировании нравственных представлений играет художественная литература. Она выступает как средство опосредованного усвоения социального и морального опыта, позволяя моделировать различные жизненные ситуации и анализировать поступки героев. Через художественные образы подростки получают возможность сопереживать, сравнивать, оценивать и делать выводы, что способствует развитию эмпатии и морального сознания.

Художественная литература оказывает комплексное воздействие на личность, затрагивая когнитивную, эмоциональную и ценностную сферы. В процессе чтения происходит не только усвоение информации, но и формирование личностного отношения к нравственным явлениям. Идентификация с героями произведений способствует более глубокому осмыслению моральных норм и их интериоризации.

Педагогический потенциал художественной литературы реализуется при условии её целенаправленного использования в образовательном процессе. Важную роль играют такие методы работы, как анализ художественного текста, обсуждение нравственных ситуаций, интерпретация поступков героев, сопоставление различных точек зрения. Это позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся и способствует более глубокому усвоению нравственных ценностей.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что формирование нравственных представлений подростков является сложным и многогранным процессом, в котором художественная литература выступает эффективным средством педагогического воздействия, обеспечивающим развитие морального сознания и ценностных ориентаций личности.

Практическая часть

Практическая реализация формирования нравственных представлений подростков средствами художественной литературы предполагает целенаправленную организацию педагогического процесса, ориентированного на активное включение учащихся в осмысление нравственного содержания художественных произведений.

В современной педагогической практике художественная литература рассматривается не только как средство обучения, но и как важный инструмент воспитания, способствующий развитию ценностной сферы личности учащихся [7]. Эффективность её использования во многом зависит от методов и форм организации работы с текстом.

Одним из ключевых методов является анализ художественного произведения, направленный на выявление нравственной проблематики. В процессе анализа учащиеся рассматривают поступки героев, их мотивацию, последствия действий, а также соотносят их с общепринятыми моральными нормами [8]. Такой подход способствует развитию способности к нравственной оценке и формированию морального суждения.

Важное значение имеет метод проблемного обсуждения, предполагающий постановку перед учащимися нравственных дилемм, отражённых в художественном тексте. Обсуждение проблемных ситуаций стимулирует развитие критического мышления, формирует умение аргументировать свою позицию и учитывать мнение других [9]. Данный метод особенно эффективен в подростковом возрасте, когда усиливается потребность в самовыражении и отстаивании собственной точки зрения.

Существенную роль играет метод сопоставительного анализа, при котором учащиеся сравнивают поступки различных персонажей или анализируют аналогичные нравственные ситуации в разных произведениях. Это позволяет углубить понимание моральных категорий и способствует формированию более устойчивых нравственных представлений [10].

Одним из эффективных средств является использование приёмов рефлексии, направленных на осмысление учащимися собственного отношения к прочитанному. К таким приёмам относятся написание эссе, ведение читательских дневников, участие в дискуссиях, а также выполнение творческих заданий [11]. Рефлексия способствует интериоризации нравственных норм и формированию личностного смысла.

Особое значение имеет метод ролевого моделирования, предполагающий инсценировку фрагментов произведений или проигрывание нравственных ситуаций. Включение подростков в подобную деятельность способствует развитию эмпатии, пониманию мотивов поведения других людей и формированию способности к моральному выбору [12].

Эффективность формирования нравственных представлений возрастает при систематическом использовании художественной литературы в образовательном процессе. Важно учитывать возрастные особенности

подростков, подбирать произведения, содержащие значимую нравственную проблематику и близкие жизненному опыту учащихся [8].

Кроме того, значительную роль играет позиция педагога, который выступает не только как источник информации, но и как организатор диалога, направляющий обсуждение и стимулирующий самостоятельное осмысление нравственных вопросов [7]. Педагог должен создавать условия для открытого выражения мнений, формировать атмосферу доверия и уважения к различным точкам зрения.

Таким образом, практическая реализация формирования нравственных представлений подростков средствами художественной литературы требует комплексного подхода, включающего использование разнообразных методов и приёмов работы с текстом. Систематическое и целенаправленное применение данных методов способствует развитию морального сознания, формированию ценностных ориентаций и становлению личности подростка.

Формирование нравственных представлений подростков в процессе интерпретации художественного текста:

Важным аспектом формирования нравственных представлений подростков является процесс интерпретации художественного текста, который выступает как активная форма осмысления нравственного содержания произведения. В отличие от простого восприятия текста, интерпретация предполагает глубокий анализ, осознание подтекста, выявление авторской позиции и формирование собственного отношения к описываемым событиям и поступкам героев.

В педагогической практике интерпретация художественного текста рассматривается как средство развития критического мышления и нравственного сознания учащихся [8]. В процессе интерпретации подростки не только усваивают содержание произведения, но и учатся анализировать мотивы поведения персонажей, оценивать их поступки с точки зрения моральных норм, а также соотносить их с собственными жизненными установками.

Особое значение имеет организация диалогического взаимодействия в процессе работы с текстом. Обсуждение различных интерпретаций произведения способствует развитию способности к аргументации, уважению к иной точке зрения и формированию нравственной позиции [9]. Диалогическая форма работы позволяет активизировать личностный опыт учащихся и делает процесс осмысления более глубоким и осознанным.

Одним из эффективных приёмов является постановка интерпретационных вопросов, направленных на выявление нравственной проблематики произведения. Например, учащимся могут предлагаться вопросы, связанные с оценкой поступков героев, поиском альтернативных решений в сложных ситуациях, определением авторской позиции и её соотношением с личным мнением читателя. Такой подход способствует формированию способности к моральному выбору и развитию рефлексии.

Кроме того, важную роль играет использование межпредметных связей, позволяющих рассматривать нравственные проблемы, отражённые в литературе, в более широком культурном и социальном контексте. Это способствует углублению понимания нравственных категорий и формированию целостного мировоззрения подростков.

Следует отметить, что процесс интерпретации художественного текста требует педагогического сопровождения, направленного на создание условий для самостоятельного осмысления и оценки нравственных ситуаций. Педагог в данном случае выполняет роль фасилитатора, направляя мыслительную деятельность учащихся и стимулируя их к активному участию в обсуждении.

Таким образом, интерпретация художественного текста выступает важным педагогическим механизмом формирования нравственных представлений подростков, обеспечивая переход от внешнего восприятия нравственных норм к их внутреннему осознанию и принятию.

Заключение

Проведённое теоретико-методологическое исследование позволяет сделать вывод о значительной роли художественной литературы в процессе формирования нравственных представлений подростков. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нравственные представления являются важным компонентом структуры личности, отражающим систему знаний, оценок и убеждений относительно моральных норм и ценностей.

В ходе исследования установлено, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования нравственной сферы личности, поскольку именно в этот период происходит активное становление морального сознания, развитие рефлексии и формирование устойчивых ценностных ориентаций. Данный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к нравственным воздействиям, что создаёт благоприятные условия для педагогического влияния.

Теоретический анализ показал, что художественная литература обладает высоким воспитательным потенциалом, поскольку позволяет моделировать разнообразные жизненные и нравственные ситуации, способствует развитию эмпатии, способности к сопереживанию и моральной оценке поступков. Через взаимодействие с художественным текстом подростки получают возможность осмысления нравственных категорий в контексте личного опыта.

В рамках исследования было установлено, что эффективность формирования нравственных представлений подростков средствами художественной литературы определяется совокупностью педагогических условий, включающих целенаправленный отбор произведений, организацию анализа художественного текста, использование методов проблемного обсуждения, сопоставительного анализа, рефлексии и ролевого моделирования.

Практический анализ подтвердил, что систематическое и целенаправленное использование художественной литературы в образовательном процессе способствует развитию морального сознания подростков, формированию их ценностных ориентаций, а также становлению способности к самостоятельной нравственной оценке поступков.

Таким образом, цель исследования, заключавшаяся в теоретическом обосновании возможностей художественной литературы в формировании нравственных представлений подростков, достигнута. Поставленные задачи решены в полном объёме.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой и апробацией конкретных педагогических технологий использования художественной литературы в образовательном процессе, а также с изучением влияния различных жанров литературы на нравственное развитие подростков. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. — 713 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
4. *Божович Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
5. *Колберг Л.* Психология нравственного развития. — М.: Академический проект, 2013. — 384 с.

6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М.: Интеллект-Центр, 1996. — 544 с.
7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. — М.: Академия, 2013. — 576 с.
8. *Краевский В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика. — М.: Академия, 2007. — 352 с.
9. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2010. — 272 с.
10. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
11. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
12. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология. — М.: УРАО, 2002. — 208 с.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Rubinstein S. L.* Fundamentals of General Psychology. — St. Petersburg: Peter, 2019. — 713 p.
2. *Vygotsky L. S.* Psychology of Human Development. — Moscow: Smysl, 2005. — 1136 p.
3. *Leontiev A. N.* Activity. Consciousness. Personality. — Moscow: Smysl, 2005. — 352 p.
4. *Bozhovich L. I.* Personality and its Formation in Childhood. — St. Petersburg: Peter, 2008. — 400 p.
5. *Kolberg L.* Psychology of Moral Development. — Moscow: Academic Project, 2013. — 384 p.
6. *Davydov V. V.* Theory of Developmental Learning. — Moscow: Intellect-Center, 1996. — 544 p.
7. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N.* Pedagogy. — Moscow: Academy, 2013. — 576 p.
8. *Kraevsky V. V.* Fundamentals of Teaching. Didactics and Methodology. — Moscow: Academy, 2007. — 352 p.
9. *Polat E. S.* New Pedagogical and Information Technologies in the Education System. — Moscow: Akademiya, 2010. — 272 p.
10. *Zimnyaya I. A.* Pedagogical Psychology. — Moscow: Logos, 2004. — 384 p.
11. *Serikov V. V.* Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems. — Moscow: Logos, 1999. — 272 p.
12. *Bim-Bad B. M.* Pedagogical Anthropology. — Moscow: URAO, 2002. — 208 p.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_206_221

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ И ТУРЦИИ

Ганем Ирина Викторовна,
ассистент,
ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва
ivganem@mpgu.su

АННОТАЦИЯ

В рамках данной статьи предпринята попытка краткого анализа одного из приоритетных направлений модернизации образования Российской Федерации и Турецкой Республики в настоящее время, с учетом актуального социального заказа и потребностей духовной сферы современного общества — патриотического воспитания младших школьников. Проводится выявление и характеристика ключевых содержательных линий основных нормативных актов, проектов и историко-культурного стандарта как «ядра патриотического воспитания школьников начальной школы в России и Турции». На основании анализа нормативно-правовой базы патриотического воспитания младших школьников в России и Турции, реализуемых проектов и образовательных программ, предлагается решение по развитию патриотического воспитания в семье и школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *нормативные акты, проекты, историко-культурный стандарт, «Век Турции», патриотическое воспитание.*

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIA AND TURKEY

Ganem I. V.,
assistent,
FGBOU VO «MPGU», Moscow

ABSTRACT
Within the framework of this article, an attempt is made to briefly analyze one of the priority directions of modernizing education in the Russian Federation and the Republic of Turkey at the present time, taking into account the current social order and the needs of the spiritual sphere of modern society — the patriotic education of younger schoolchildren. The article identifies and characterizes the key content lines of the main normative acts, projects, historical and cultural standards as the "core of patriotic education of primary school students in Russia and Turkey." Based on the analysis of the regulatory framework for the patriotic education of younger schoolchildren in Russia and Turkey, ongoing projects and educational programs, a solution is proposed for the development of patriotic education in the family and school.

KEYWORDS: *Regulations, projects, historical and cultural standard, "Age of Turkey", patriotic education.*

С давних времен патриотизм был основополагающим сознанием наших российских предков, являясь ключевым фактором сохранности и защиты суверенитета государства, духовных и трудовых достижений. Главной государственной и общественной задачей страны является воспитание будущего поколения в духе патриотизма и любви к Родине. На сегодняшний день остаются внутренние и внешние причины, которые тормозят развитие патриотизма не только в России, но и в других странах. Цифровой подход современного поколения все дальше отдаляет его от культуры, обычаев и духовного развития своей страны; нежелание создавать ячейку общества — семью, отсутствие всякого желания в появлении детей, а тем более в активном воспитании у детей ценностных ориентиров; популяризация западной культуры, влияющей на молодежь; современная пропаганда обогащения, потребления и комфорта

в обмен на духовно-патриотические ценности стремительно подводит к демографическому кризису, бесцельности и утопии современное поколение. По этой причине руководители многих стран, а в нашем случае России и Турции, предпринимают различные меры по преодолению негативных последствий ценностного упадка. Для российского и турецкого общества стоит глобальная задача в воспитании детей и молодежи на основе традиционных ценностей, культурной преемственности и патриотизма.

Начало 2020-х годов знаменует собой масштабный пересмотр практически всей основы духовной и культурной сферы общества. В первую очередь, обновляется образовательная система, как неотъемлемая почва для создания адекватного поколения, но и чувствующих личную ответственность граждан своих стран. Перед представителями образовательной системы стоит задача не только обучить, но и сформировать патриотическое общество через духовно-нравственное, историко-культурное, гражданско-патриотическое воспитание. Так как, построить здоровое, счастливое общество и мощное государство можно только на прочном фундаменте — патриотизме. Человек вне патриотизма — это индивид, лишенный человеческих свойств, без истории и духовного существования. Внедрение и закрепление патриотизма необходимо начинать с дошкольного и младшего школьного возраста. Младший возраст детей — самый податливый, благоприятный период для воспитания в них патриотических качеств и приобщения к национальной культуре. В связи с этим представляется актуальным и востребованным анализ законодательных актов в сфере патриотического воспитания младших школьников обеих стран, а также характер тенденций развития данного направления через государственно-общественные сообщества: представляется, что в этих странах на данный момент наиболее внимательно решаются задачи по обновлению практик патриотического воспитания, в частности, путем внедрения в образовательную программу обновленного историко-культурного стандарта, реализации образовательно-социальных проектов, культурно-просветительских мероприятий и т. д.

Патриотическое воспитание в России обширно регулируется различными нормативными актами. Фундаментальным документом, определяющим основные ценности патриотического воспитания является Кон-

ституция Российской Федерации, в которой провозглашается ценность и неприкосновенность семьи, детей, языка, культуры, истории, исторической правды — всего того, что неразрывно связано с патриотизмом и патриотическим воспитанием [6, с. 15]. Безусловно, патриотическое воспитание граждан России является главным условием обеспечения национальной безопасности. Одна из главных целей государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей — «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций» [9, с. 16]. Необходимо напомнить о принятых в 2000 году федеральных конституционных законах о государственных символах России: «О Государственном флаге РФ», «О Государственном гимне РФ», «О Государственном гербе РФ», принятых Государственной Думой 8 декабря 2000 года, одобренных Советом Федерации 20 декабря 2000 года [5, с. 22].

Важно отметить Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации», где воспитание патриотизма и гражданственности обозначены в качестве ключевого компонента воспитания в целом, основного принципа государственной политики в сфере образования и стержневого направления молодежной политики [7, 8]. 7 мая 2024 г. издан Указ Президента РФ № 309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в котором из целей, определенных на период до 2030 года указаны: поддержка семьи, воспитание патриотичной и социально ответственной личности, комфортная и безопасная среда для жизни, экологическое благополучие. В документе установлены целевые показатели и задачи, такие как: «создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [10]. К основным принципам государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» относятся «обеспечение единства образовательного пространства на территории страны, сохранение и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства»,

а к целям — «обеспечение качества общего образования, повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан Российской Федерации на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, повышение качества преподавания русского языка, литературы, отечественной истории, сохранение глубины и фундаментальности отечественного образования» [11].

Правительством Российской Федерации поставлена задача подготовки учителей будущих поколений России с уже сформированной социальной ответственностью перед учениками и всем обществом, обладающих духовно-нравственными и гражданско-патриотическими ценностями, для дальнейшего осуществления ими воспитательной деятельности и поддержки потенциальных семей. Данные цели и задачи закреплены в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [12].

Важно отметить федеральные образовательные стандарты, в которые включены основные положения по патриотическому и гражданскому воспитанию школьников. Так, например, федеральный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286, обеспечивает «личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, включая становление их российской гражданской идентичности как составляющей их социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования правами и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения» [14, с. 1]. В российской образовательной системе вопрос о формировании новых стандартов в плоскости патриотического воспитания и оформления особых социокультурных установок у обучающихся был впервые поднят на рубеже 2013 — 2014 гг., завершившись принятием проекта Историко-культурного стандарта 2014 г. Однако значительные поправки в данный документ были привнесены в 2020 — 2021 и 2024 гг. [13].

В России патриотическое воспитание затрагивает целый ряд федеральных проектов: «Современная школа», «Социальные лифты для каждого», «Успех каждого ребенка», «Молодежь России», «Патриотическое воспитание». Также открыты различные объединения и центры: «Россия — страна возможностей», «Большая перемена», «Поисковое движение России», «Орлята России» и т. д. [15, с. 9]

В свою очередь, в Конституции Турецкой Республики, утвержденной 7 ноября 1982 г. № 2709, патриотизм основан не только на общности истории и нации, но и в большей степени на принципах, целях и задачах, зафиксированных в законе [16, с. 17, 18]. Основные принципы национальной системы образования, имеющие патриотическое направление, указаны в Законе о национальном образовании от 1973 года № 1739 и звучат следующим образом: «Воспитывать граждан Турецкой Республики, знающих свои обязанности и ответственность, руководствоваться политическими и правовыми принципами, изложенными в Конституции Турецкой Республики; подготовить будущее поколение, владеющее необходимой информацией для развития своих способностей и навыков, создать условия для благополучия общества; улучшить благосостояние и качество жизни граждан Турции и турецкого общества; обеспечить национальное единство и экономическую целостность, социальное и культурное развитие». Духовно-нравственные, национальные и гражданско-патриотические ценности, указанные в части первой ст. 2 основного закона об образовании, являются целью турецкого национального образования. Примечательно, что закон построен на принципах национального образования: дать каждому турецкому ребенку базовые знания и навыки; сформировать привычки, необходимые для того, чтобы стать хорошим гражданином; воспитывать его в соответствии с национальной моралью [18, с. 1, 6]. В ст. 1 Закона о начальном образовании и воспитании от 05.01.1961 № 222 говорится следующее: «Начальное образование содержит в себе взаимосвязанные процессы обучения и воспитания, которые способствуют физическому, умственному, моральному развитию, а также патриотическому воспитанию граждан в соответствии с национальными целями» [19, с. 1].

Закон о профессии учителя от 10.10.2024 № 7528 также выстроен на основах Конституции. В ст. 5 прописана обязанность учителя под-

держивать, защищать и развивать национальные, моральные, гуманные, духовные и культурные ценности турецкой нации; прививать детям любовь к своей семье, Родине, нации и воспитывать в них добродетельных людей [17, с. 3]. В 2024 — 2025 учебном году Министерством национального образования Турции проводится множество национальных проектов гражданско-патриотического, социального, экологического характера для детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста:

- «Мое образовательное путешествие с семьей» — повышение уровня успеваемости учащихся за счет участия родителей в образовательном процессе, родители больше времени проводят с детьми;
- «Богатство нашего языка» — глубокое изучение турецкого языка, обогащение словарного запаса, развитие мыслительных операций;
- «Сине-зеленая школа» — изучение применения методов улучшения окружающей среды, энергосбережения;
- «100 выдающихся деятелей за 100 лет образования Турции» — изучаются выдающиеся личности, проводятся культурные мероприятия;
- «Экологическая грамотность» — рассматриваются методы защиты природных ресурсов и предотвращения нерационального природопользования;
- «Пионеры природы» — разбираются новаторские подходы, разрабатываются проекты и технологические решения по защите дикой природы и т. д. [21, с. 3, 6, 7, 8, 11, 14].

В сфере образования Турции в 2023 — 2024 гг. в широких общественных и узкоспециализированных кругах также шла обостренная полемика о внедрении новых стандартов патриотического воспитания и формировании знаний и навыков в духовно-культурной сфере, закончившаяся принятием претенциозного пакета образовательных программ «Век Турции», направленного на трансформацию соответствующих аспектов образовательного процесса в школах. Для реализации данной программы были подготовлены тренинги для административного персонала и педагогических работников образовательных организаций. Для детей подготовлен урок «Дух независимости и любви к Ро-

дине» [20]. Но на сегодняшний день данная программа так и осталась нереализованной в начальных классах, а находит применение в средних и старших классах образовательных учреждений. Поэтому патриотическое воспитание младших школьников в Турции выстраивается на синтезе наиболее значимых и практико-ориентированных достижений кемализма, ценностях религиозного образования, традициях, обычаях и историческом прошлом турецкого народа.

Таким образом, в рассмотренных нами странах контроль за обеспечением развития основополагающего фактора — патриотического воспитания у школьников в семье, школе и обществе в целом — осуществляется государством, в лице государственных органов в сфере образования. Однако можно выделить ряд отличий:

1) Законодательная база Турецкой республики в области национального образования небольшая, а основной нормативный документ в сфере начального образования представляет собой продолжение Закона о национальном образовании и содержит свод правил и требований к учителям и будущим школьникам. В законодательной базе Турции патриотическое воспитание школьников и молодежи не представлено отдельным нормативным документом. Данное направление включено в основной закон государства и нормативные акты, регулирующие сферу образования.
2) Популяризация и развитие патриотического воспитания в России осуществляется не только государством в лице государственных органов, но и различными институтами гражданского общества на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Напротив, гражданско-патриотическая направленность в Турции контролируется и регулируется только Министерством национального образования.
3) Обзор патриотических проектов двух стран наталкивает на вывод о том, что в целом руководство России и Турции поддерживает школьников, молодежь и создает им условия и возможности для самореализации, обеспечивая им равный доступ к качественному образованию. Основными национальными проектами патриотического характера в Турции для младших школьников являются экологические, языковые (углубленное изучение турецкого языка) и исторические проекты, в России реализуются проекты об-

разовательно-исторического направления, а также общего гражданско-патриотического характера.

В последние годы турецкий опыт патриотического воспитания включает в себя применение практики создания педагогических условий, таких как «полигон самодеятельности». Иными словами, школьники при помощи учителей и тьюторов сами формируют своё отношение к национальной истории, культуре и традиционным ценностям турецкого народа. При этом предусмотрено выполнение специализированных заданий прямо на страницах учебника и поощряется нешаблонное, а лично сформированное мнение о том или ином персонаже или событии исторического прошлого Турции, символе или обычае, имеющем важную культурно-историческую значимость. Подобный подход направлен на реализацию в программе «Век Турции» такой компетенции, как «понимание культурного многообразия и способность к творческому самовыражению» [20]. Примечательно, что одним из методов формирования устойчивого восприятия национальной символики выступает обязательное распространение среди младшеклассников турецких школ футболок с флагом Турции и профилем Кемаля Ататюрка на 23 апреля (национальный праздник — День детства).

Аналогичным образом в российской практике патриотического воспитания младших школьников распространяется идеал служения Отечеству и гордости за национальные достижения — как и вовлечение в патриотически ориентированные организации. Так, прием в военно-патриотическое движение «Юнармия» на базе ряда образовательных организаций осуществляется с 8 лет и предусматривает специализированную программу физической и учебно-воспитательной подготовки учащихся младшей школы в возрасте 8 — 11 лет [15].

Хотелось бы подчеркнуть, что особое внимание необходимо уделять практике работы по организации патриотического воспитания младших школьников; собственно, происходит своеобразная «закладка фундамента» для дальнейшего формирования в личности учащегося его патриотических чувств как гражданина своей страны. Вместе с тем большинство специалистов подчеркивает, что в рамках организации и проведения такой работы «эффективно реализовать процесс воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста возможно через понимание его сущности» [2, с. 289]. В связи с этим встает вопрос о достаточной про-

работке в содержательных линиях образовательных программ такого значимого процесса в осуществлении воспитательной патриотической деятельности с участием младших школьников, как формирование конструктивных педагогических условий. Как правило, под педагогическими условиями понимается «планомерная работа по уточнению закономерностей, как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающих возможность проверки результатов научно-педагогического исследования» [1, с. 12]. В числе приоритетных компонентов, характеризующих современную и эффективную для целей патриотического воспитания целостную среду педагогического воздействия, необходимо указать:

- активное применение инновационных педагогических технологий, в т. ч. таких как «сторителлинг» (например, повествование о биографиях героев военного прошлого с элементами интерактивного участия обучающихся), «геймификация» (внедрение игровых элементов в воспитательные практики: военно-спортивные игры); «учебная реконструкция» (воссоздание тех или иных ситуаций исторического прошлого, связанного с участием детей, театральные постановки); различную внеурочную деятельность (экскурсии, читательские конференции, встречи с писателями и поэтами, викторины, круглые столы, диспуты, выставки, научные исследования) и т. д.;
- разработка и внедрение в образовательных организациях целостной и доступной цифровой среды, а также её опосредованное инструментальное (а не формальное) применение в воспитательном процессе;
- обязательное применение технологий дистанционного обучения и воспитания применительно к тем младшим школьникам, которые по каким-либо причинам не могут посещать школу, а также обязательное включение их в коллективный воспитательный процесс, пусть и в удаленном формате, обеспечение восполнения необходимых процессов социализации;
- создание эффективной системы методической поддержки и обратной связи для педагогических кадров, вовлеченных в патриотическую работу с обучающимися младшей школы;
- конструктивное и осознанное использование средств информационно-коммуникативных технологий и сетевого взаимодей-

ствия («мессенджеры») в целях популяризации материала, посвященного проблемам патриотического воспитания младших школьников, и др. [1, с. 14].

Не будем также забывать о проблеме готовности учителя к патриотическому воспитанию в школе. Готовность учителя к патриотической работе в школе несет в себе функциональное состояние, проявляющееся в понимании необходимости патриотического воспитания школьников и желании его осуществлять, в знании теоретических основ патриотического воспитания и умении планировать и организовывать патриотическую работу в школе [4]. Безусловно, только тот учитель, который обладает чувством патриотизма к своей Родине, сможет воспитать в своих учениках похожие чувства. Благоприятный психолого-педагогический климат в классе, доверительное отношение между учителем и учениками, качественный отбор материалов по воспитанию патриотизма, грамотное сочетание и применение различных видов деятельности по этой тематике являются важными условиями при проведении работы по развитию патриотического воспитания у младших школьников. Предписания российской образовательной системы ориентируют учителей «показывать героизм простых людей, которые шли на смерть ради будущего своей Родины, подчеркивать связь истории государства в целом с историей его регионов, с историей социальных групп, семьи и человека» [3, с. 20]. Помимо этого, постулируется необходимость формирования у младших школьников не формального, а личностно-ориентированного отношения к набору традиционных ценностей, присущих представителям народностей, составляющих российское социокультурное пространство.

Таким образом, следует подытожить, что, несмотря на культурно-историческую специфику, Россия и Турция обладают сходными векторами реализации патриотического воспитания детей и всех граждан. Анализ законодательства России и Турции показал, что процесс патриотического воспитания проходит целенаправленно и организованно. Выработана четкая стратегия влияния патриотического воспитания на общество, а в первую очередь — на детей. Однако для более продуктивного продвижения данного направления необходимо в образовательно-воспитательном процессе активно привлекать родителей с целью сплочения российских семей, а также достижения продуктивных

результатов в учебе; ответственно отбирать учителей младших классов для патриотической работы в школе, понимающих необходимость патриотического воспитания младших школьников и желающих и умеющих грамотно и интересно преподать необходимый материал и создать доверительные отношения в классе. Может быть, российскому обществу стоит присмотреться к практике, например, турецкого общества, сумевшего даже в эпоху глобализации сохранить гражданско-патриотическое настроение, любовь к Родине, нации и языку, не потеряв крепкие семейные взаимоотношения и взаимопомощь? ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алейникова Е. В.* Выбор и обоснование педагогических условий организации патриотического воспитания младших школьников // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики. — Чебоксары: ИД «Среда», 2023. — С. 11-15.
2. *Алжанбеков М. Г., Багамаева И. О.* Особенности патриотического воспитания младших школьников // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. — Махачкала: ДФИЦ РАН, 2024. — С. 287-290.
3. *Данилова Н. Н.* Патриотическое и гражданское воспитание школьников в контексте историко-культурного стандарта // Педагогический поиск. — 2018. — № 5. — С. 20-22.
4. *Лайпанова И. Б.* Проблема готовности будущего учителя к патриотической работе в школе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33200 (дата обращения: 12.04.2025).
5. *Романовский В. К.* Патриотическое воспитание подрастающего поколения как актуальная задача и важнейший приоритет современной России // Нижегородское образование. 2021. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-podrastayuschego-pokoleniya-kak-aktualnaya-zadacha-i-vazhneyshiy-prioritet-sovremennoy-rossii (дата обращения: 07.03.2025)
6. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 07.03.2025).
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 19.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (принята Советом Федерации

от 26.12.2012). Доступ из справ-правовой системы «Консультан Плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 07.03.2025).
8. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» (принята Государственной Думой от 23.12.2020). Доступ из справ-правовой системы «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/ (дата обращения 07.03.2025).
9. Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/#review (дата обращения 06.03.2025).
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/c
11. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 21.02.2025) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Доступ из справ-правовой системы «Гарант». URL: https://base.garant.ru/71848426/ (дата обращения 07.03.2025).
12. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» Доступ из справ-правовой системы «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения 07.03.2025).
13. Историко-культурный стандарт (утв. Решением Коллегии Министерства просвещения РФ; протокол от 23.10.2020 № ПК-1вн). URL: https://drive.google.com/file/d/1aiiA1hcDMukHJr67Nx1bZNwlYq9_Lbq1/view (дата обращения 01.03.2025).
14. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 06.03.2025).
15. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации / Федеральное агентство по делам молодежи. М. 2002. URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf (дата обращения 05.03.2025).

16. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasi Kanun No.: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982, Başlangiç (Değişik: 23/7/1995-4121/1 md. URL: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa# (accessed 06.03.2025).
17. Öğretmenlik Mesleği Kanunu Kanun Numarası: 7528 Kabul Tarihi: 10.10.2024. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7528.pdf (accessed 06.03.2025).
18. Milli Eğitim Temel Kanunu Kanun Numarası №.: 1739 Kabul Tarihi: 14.6.1973. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf (accessed 06.03.2025).
19. Ilköğretim ve Eğitim Kanunu Kanun Numarası № 222 Kabul Tarihi: 5.1.1961. URL: https://develi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/12192451_222ilkogretimveegitimkanunu.pdf (accessed 06.03.2025).
20. Educational Programs «Century of Turkey». URL: https://mufredat.meb.gov.tr/ (дата обращения 01.03.2025).
21. Ulusal Projeler. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2025. URL: https://tegm.meb.gov.tr/dosya/projeler/ulusal.pdf (accessed 07.03.2025)

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Alejnikova E. V.* Vybor i obosnovanie pedagogicheskih uslovij organizacii patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov // Nachal'noe obrazovanie v novoj real'nosti: napravleniya razvitiya, aktual'nye problemy, luchshie praktiki. — CHeboksary: ID «Sreda», 2023. — S. 11-15.
2. *Alzhanbekov M. G., Bagamaeva I. O.* Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov // Tekhnologii social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti. — Mahachkala: DFIC RAN, 2024. — S. 287-290.
3. *Danilova N. N.* Patrioticheskoe i grazhdanskoe vospitanie shkol'nikov v kontekste istoriko-kul'turnogo standarta // Pedagogicheskij poisk. — 2018. — № 5. — S. 20-22.
4. *Lajpanova I. B.* Problema gotovnosti budushchego uchitelya k patrioticheskoj rabote v shkole // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. № 6.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33200 (data obrashcheniya: 12.04.2025).
5. *Romanovskij V. K.* Patrioticheskoe vospitanie podrastayushchego pokoleniya kak aktual'naya zadacha i vazhnejshij prioritet sovremennoj Rossii // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2021. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-podrastayuschego-pokoleniya-kak-aktualnaya-zadacha-i-vazhneyshiy-prioritet-sovremennoy-rossii (data obrashcheniya: 07.03.2025)
6. «Konstituciya Rossijskoj Federacii» (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v hode obshcherossijskogo goloso-

vaniya 01.07.2020). Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tant Plyus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (data obrashcheniya 07.03.2025).
7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 19.12.2023) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" (prinyata Sovetom Federacii ot 26.12.2012). Dostup iz sprav-pravovoj sistemy «Konsul'tan Plyus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 07.03.2025).
8. Federal'nyj zakon ot 30 dekabrya 2020 g. № 489-FZ "O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii" (prinyata Gosudarstvennoj Dumoj ot 23.12.2020). Dostup iz sprav-pravovoj sistemy «Garant». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/ (data obrashcheniya 07.03.2025).
9. Ukaz Prezidenta RF ot 17 maya 2023 g. № 358 "O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda". Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Garant». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/#review (data obrashcheniya 06.03.2025).
10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 g. № 309 "O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda". URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/s
11. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 21.02.2025) "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya". Dostup iz sprav-pravovoj sistemy «Garant». URL: https://base.garant.ru/71848426/ (data obrashcheniya 07.03.2025).
12. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r O Koncepcii podgotovki pedagogicheskih kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g. Dostup iz sprav-pravovoj sistemy «Garant». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (data obrashcheniya 07.03.2025).
13. Istoriko-kul'turnyj standart (utv. Resheniem Kollegii Ministerstva prosveshcheniya RF; protokol ot 23.10.2020 № PK-1vn). URL: https://drive.google.com/file/d/1aiiA1hcDMukHJr67Nx1bZNwlYq9_Lbq1/view (data obrashcheniya 01.03.2025).
14. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. N 286 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya" (s izmeneniyami i dopolneniyami). Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Garant». URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (data obrashcheniya 06.03.2025).
15. Osnovy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii. Metodicheskie rekomendacii / Federal'noe agentstvo po delam molodezhi. M. 2002. URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf (data obrashcheniya 05.03.2025).

16. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasi Kanun No.: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982, Başlangiç (Değişik: 23/7/1995-4121/1 md. URL: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa# (accessed 06.03.2025).
17. Öğretmenlik Mesleği Kanunu Kanun Numarası: 7528 Kabul Tarihi: 10.10.2024. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7528.pdf (accessed 06.03.2025).
18. Milli Eğitim Temel Kanunu Kanun Numarası №.: 1739 Kabul Tarihi: 14.6.1973. URL: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf (accessed 06.03.2025).
19. Ilköğretim ve Eğitim Kanunu Kanun Numarası № 222 Kabul Tarihi: 5.1.1961. URL: https://develi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/12192451_222ilkogretimveegitimkanunu.pdf (accessed 06.03.2025).
20. Educational Programs «Century of Turkey». URL: https://mufredat.meb.gov.tr/ (data obrashcheniya 01.03.2025).
21. Ulusal Projeler. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2025. URL: https://tegm.meb.gov.tr/dosya/projeler/ulusal.pdf (accessed 07.03.2025).

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_222_237

МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ ШКОЛЫ

Бахтеров Тимофей Валерьевич,
аспирант 2-го года обучения,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
директор,
ОАНО «Школа святителя Филарета Московского»
7263422@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В статье представлена структурно-функциональная модель духовно-нравственного развития личности в условиях православной школы, основанная на синтезе традиционных ценностей православного воспитания и современных педагогических подходов. Рассмотрены ключевые компоненты модели: вероучение, молитвенная практика, доброделание и участие в церковной жизни, а также воспитательные технологии, такие как система наставничества, проекты социального служения и дискуссионные формы работы. На примере ОАНО «Школа святителя Филарета Московского» показана практическая реализация модели, демонстрирующая её эффективность в преодолении разрыва между знанием и практикой в современном образовании.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *духовно-нравственное развитие, православная школа, модель развития, воспитательные технологии, наставничество, социальное служение, целостная личность, православная педагогика, интеграция знаний и практики*

THE MODEL OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF THE ORTHODOX SCHOOL

Bakhterov T. V.,
2nd year postgraduate student,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University»,
director,
General Education Autonomous Non-Profit Organization "St. Philaret of Moscow School"

ABSTRACT
The article presents a structural-functional model of spiritual and moral development of the individual in the context of an Orthodox school, based on the synthesis of traditional values of Orthodox education and modern pedagogical approaches. The key components of the model are examined: religious education, prayer practice, virtue cultivation, and participation in church life, as well as educational technologies such as a mentoring system, social service projects, and discussion-based methods. Using the example of the Autonomous Non-Profit Educational Organization "School of St. Philaret of Moscow," the practical implementation of the model is demonstrated, highlighting its effectiveness in bridging the gap between knowledge and practice in modern education.

KEYWORDS: *spiritual and moral development, Orthodox school, development model, educational technologies, mentoring, social service, holistic personality, Orthodox pedagogy, integration of knowledge and practice*

В условиях стремительных социальных и культурных трансформаций, вызванных глобализацией, техническим прогрессом и изменением ценностных ориентиров, возникает острая необходимость в укреплении духовно-нравственных основ личности. Современное общество сталкивается с вызовами нравственного кризиса, утратой традиционных ценностей и дегуманизацией межличностных отношений. В этом контексте духовно-нравственное воспитание выступает важнейшим фактором формирования целостной, высокоразвитой личности, способной к моральному выбору, социальной ответственности и гармоничному взаимодействию с окружающим миром. [15] Особое значение данная проблема приобретает в об-

разовательной среде, где закладываются основные жизненные ориентиры и формируется мировоззрение школьников.

Православная школа представляет собой уникальное образовательное пространство, интегрирующее традиционные академические знания с духовно-нравственным воспитанием на основе православной культуры и вероучения. В таких школах образование направлено не только на передачу информации, но и на формирование внутренней духовной среды, способствующей развитию личности в соответствии с христианскими ценностями. [2]

Роль сохранения ценностей особенно подчеркивает Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл: «На нас, христианах, лежит особая ответственность за сохранение и передачу духовных, нравственных ценностей будущим поколениям, чтобы не разрушилось человеческое общество, чтобы не исчезла гармоническая красота человеческого бытия и всего космоса. Огромную роль в этом процессе играет образование, тесным образом связанное с воспитанием. Школа не может быть отделена от духовной культуры народа. Это общеизвестная педагогическая аксиома». [5] Особенностью православной школы является системность воспитательной работы, тесное взаимодействие педагогов, семьи и прихода, а также включение молитвы, церковных праздников и изучения Писания в образовательно-воспитательный процесс. Это создает особую атмосферу, способствующую раскрытию потенциала каждого ученика в духовном и моральном плане.

Цель данной статьи — раскрыть и обосновать модель духовно-нравственного развития личности в контексте православной школы как специфической образовательной среды. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы духовно-нравственного воспитания;
- выявить ключевые особенности православной образовательной среды, влияющие на развитие личности;
- структурировать компоненты и методы реализации модели духовно-нравственного развития;
- определить критерии оценки эффективности данной модели и описать практические результаты ее внедрения.

Таким образом, статья направлена на создание целостного понимания процессов формирования духовно-нравственной личности в православной школе и их теоретическое и прикладное обоснование.

Основное содержание

В основе образовательного процесса любой православной школы лежит не просто передача знаний, но целостная модель духовно-нравственного развития личности. Этот процесс направлен на восстановление образа Божия в человеке, предполагая органичное единство внутреннего мира учащегося, его мыслей, слов и поступков. Чтобы понять его суть, необходимо четко определить базовые категории. В светском понимании духовность часто ассоциируется с культурой или интеллектуальным богатством. [18] Однако в православной традиции это понятие обретает глубоко религиозный смысл. Духовность — это прежде всего жизнь в Духе Святом, устремленность человека к Богу, обожение своей природы через благодать. [16] Это внутренняя работа по преображению души, борьба со страстями и стяжание добродетелей: «Истинное начало жизни духовной, подобно солнцу, изливает теплотворный свет, который сияет истиной и согревающей сердце любовью к добру». [7]

Нравственность в этом контексте является практическим, видимым воплощением духовности. Это система моральных ориентиров и принципов, основанных на Божественном законе, которые регулируют поведение человека в обществе. Нравственность проявляется в конкретных поступках, в отношении к ближним, в способности различать добро и зло. Её мерилом являются евангельские заповеди, главные из которых — о любви к Богу и любви к ближнему. Говоря о взаимосвязи этих категорий с формированием личности, отметим, что духовность и нравственность находятся в неразрывной связи, образуя основу для формирования целостной личности. Духовность — это корень, а нравственность — плод. Без живой связи с Богом нравственные нормы рискуют стать лишь внешней, формальной оболочкой, подверженной колебаниям мирских стандартов. И наоборот, подлинная духовность неизменно проявляется в нравственной жизни. А. И. Осипов подчеркивает: «Мы должны понимать и различать между собой нравственное и духовное. Эти вещи совсем разные — нравственность и духовность. Они взаимосвязаны между собой, да, конечно, и они часто определяют друг друга». Таким образом, формирование личности в православной школе — это не просто «воспитание хорошего человека»[4], а взращивание личности, устремленной к Богу, чья доброта и честность имеют незыблемое основание в вере.

В данном контексте важно обозначить значение традиций и религиозных ценностей в этом процессе. Традиция в Православии — это живая

и животворящая связь поколений, передача опыта богообщения. Для процесса духовно-нравственного развития традиции и религиозные ценности служат надежным фундаментом и ориентиром. Они предоставляют ребенку прочную систему координат в современном мире. [17] Участие в церковных таинствах, молитва, изучение Житий святых, празднование церковных праздников — все это не ритуал, а практический инструментарий развития. Через традицию ребенок усваивает не просто правила, а живой пример святости. Классик русской педагогики К. Д. Ушинский, чья система взглядов глубоко православная, утверждал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях». [11]

Таким образом, в условиях православной школы традиции и религиозные ценности создают уникальную образовательно-воспитательную среду, где каждый элемент — от урока до внеклассного мероприятия — направлен на то, чтобы помочь ученику обрести внутренней стержень — веру. Вера, по мысли митрополита Московского Филарета (Дроздова) о том, что вера во всей полноте своего догматического содержания должна стать живым началом и средоточием жизни. [14] Особенности православной школы как среды воспитания заключаются в следующем. Православная школа — это не просто учебное заведение с углублённым изучением Закона Божьего. Это уникальная воспитательная среда, целостное пространство, где все элементы — от расписания до межличностных отношений — направлены на достижение единой цели: спасения души и формирования целостной личности во Христе. Её особенности ярко проявляются в историческом контексте, организации учебного процесса и синергии всех участников воспитания.

Здесь целесообразно отметить исторический и культурный контекст православного образования. Исторически на Руси образование не мыслилось отдельно от религиозного просвещения. [3] Первые школы создавались при монастырях и храмах, а грамотность осваивалась по богослужебным книгам — Псалтири и Часослову. Духовно-нравственное воспитание было не отдельным предметом, а основой и целью всего обучения. Эта традиция была систематизирована и осмыслена в XIX веке. К. Д. Ушинский, чья система лежит в основе всей отечественной педагогики, утверждал нравственное влияние составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями. [1]

В советский период православная образовательная традиция была насильственно прервана, а ее ценности подвергнуты систематическому отри-

цанию. Однако антропологическая потребность в духовно-нравственном воспитании, укорененная в самой природе человека, не могла быть полностью уничтожена. Ярким свидетельством этой непреходящей потребности стало педагогическое наследие В. А. Сухомлинского [8; 9; 10], который в условиях господства атеистической парадигмы сумел возвратить в педагогическую практику фундаментальные категории «души», «совести», «долга» и «милосердия». Его знаменитая «Школа радости» была построена на принципах, глубоко созвучных христианской антропологии: безусловном уважении к личности ребенка, воспитании чувства прекрасного через приобщение к природе и искусству, утверждении добра как главной созидательной силы жизни. Хотя он не мог открыто апеллировать к религиозной традиции, его педагогическая система была по своей сути обращена к духовному началу в человеке, к его внутреннему миру, что в условиях своего времени стало своего рода мостом, сохранившим почву для будущего возрождения православной педагогики.

Таким образом, возрождение православной школы в постсоветской России стало не только восстановлением исторической справедливости, но и закономерным ответом на глубокий духовный вакуум, образовавшийся за десятилетия государственного атеизма. Современная православная школа, с одной стороны, сознательно возвращается к своим историческим истокам, а с другой — творчески осмысляет весь позитивный педагогический опыт, в том числе и тот, что был накоплен в советский период. Она предлагает детям и родителям не бегство от реальности, а прочный духовный и нравственный фундамент, позволяющий человеку сохранить свою идентичность, внутреннюю свободу и нравственные ориентиры в быстро меняющемся мире. Православное вероучение и традиции являются не просто «добавкой» к федеральным образовательным стандартам, а системообразующим стержнем, который пронизывает все учебные дисциплины и всю жизнь школы. Интеграция веры и знания может выглядеть следующим образом (на примере опыта православной школы ОАНО «Школа святителя Филарета Московского»):

- на уроках литературы произведения классиков раскрываются в контексте христианских идеалов и борьбы добра со злом, на уроках истории Промысел Божий рассматривается как движущая сила исторического процесса, даже изучение естественнонаучных дисциплин сопровождается беседами о гармонии Божьего творения и вопросах биоэтики;

- формирование ритма жизни: церковный календарь становится календарём школьной жизни: посты, праздники, дни памяти святых определяют её эмоциональный и духовный настрой;
- воспитание через литургический опыт: совместное участие в Таинствах, молитва перед и после уроков, исповедь — это не формальность, а практика, которая формирует сердце и волю ребёнка, учит его ответственности перед Богом.

Ключевой особенностью и залогом эффективности православной школы является созидательное взаимодействие трех основных участников воспитательного процесса: учителей, ученика и членов его семьи. Преподаватель в православной школе — это не просто носитель знаний, а нравственный образец. Его задача — быть проводником Божественной истины. Семья призвана быть не пассивным «заказчиком» образовательных услуг, а активным соработником. Школа помогает родителям выполнить их главную задачу — христианское воспитание детей, создавая единое духовное и ценностное пространство. Церковь в лице духовника и приходской общины дает благодатную поддержку и является смысловым центром всей этой системы.

Пример из практики ОАНО «Школа святителя Филарета Московского»: в школе духовник является полноправным участником педагогического процесса, проводя не только беседы с детьми, но и консультируя педагогов и родителей. Семейные праздники, паломнические поездки, совместные трудовые послушания (благоустройство территории, подготовка к праздникам) органично объединяют детей, родителей и учителей в одну большую общину. Родители активно вовлекаются в жизнь школы через родительский комитет, организацию внеклассных мероприятий и совместные проекты, что создает атмосферу общей ответственности и любви.

Таким образом, православная школа как среда воспитания представляет собой единый организм, где вера, знание и жизнь сливаются воедино, создавая оптимальные условия для взращивания не просто образованного, но духовно зрелого и нравственно крепкого человека.

Настоящее исследование позволяет сформулировать целостную структурно-функциональную модель духовно-нравственного развития личности в условиях православной общеобразовательной организации. Важно подчеркнуть, что представленная модель представляет собой не совокупность разрозненных элементов, а стройную многоуровневую систему, обладающую внутренним единством и логикой развития.

Основополагающим принципом построения модели является принцип восхождения от познания к практике и последующему преображению личности. Данный принцип реализуется через последовательное раскрытие трех взаимосвязанных уровней:

1) *когнитивно-мировоззренческий уровень* включает систематическое изучение православного вероучения, основ христианской антропологии и этики, обеспечивая формирование целостного христианского мировоззрения, на этом уровне происходит осознанное усвоение системы духовных ценностей и нравственных ориентиров;
2) *деятельностно-практический уровень* предполагает реализацию полученных знаний в конкретных практиках духовной жизни — от индивидуальной молитвы до социального служения, особое значение на этом уровне приобретает участие в литургической жизни Церкви как источнике благодатного преображения личности;
3) *интегративно-трансформационный уровень* характеризуется органичным соединением знания и практики, и, как итог, в целостном преображении личности, проявляющемся в укоренении добродетелей и воспитании устойчивой нравственной позиции.

Модель интегрирует проверенные многовековой традицией компоненты духовного становления личности с современными педагогическими подходами, создавая тем уникальный образовательно-воспитательный ландшафт, где каждая составляющая — от учебного занятия до внеурочной деятельности — направлена на достижение единой цели: формирования целостной личности, способной к осознанному нравственному выбору и духовному росту. Основные компоненты модели: *вероучение, молитва, практика добродетелей, участие в церковной жизни.* Эти четыре компонента образуют неразрывную цепь, ведущую ребенка к Богу и к целостному восприятию веры.

Вероучение (когнитивный компонент) предполагает систематическое изучение Закона Божиего, Священного Писания, основ катехизиса и литургики дает ребенку твердое знание о своей вере. Это формирует систему христианских координат, позволяющую понимать смысл происходящего в мире и в собственной жизни. Как отмечал святитель Филарет Московский: «Вера, не просвещенная знанием, не тверда; знание, не согретое верою, не живо». Таким образом, вероучение предоставляет интеллектуальную основу для всей последующей деятельности.

Молитва (личностный компонент) предусматривает регулярную личную и общую молитву — это «дыхание души», практика живого и непосред-

ственного общения с Богом. Она обращает знания о Боге в личный опыт, воспитывает в ребенке чувство благодарности, покаяния и упования на Божию Волю.

Практика добродетелей (деятельностный компонент) заключается в том, что вера, не воплощенная в добрых делах, мертва (Иак. 2:26). Этот компонент предполагает целенаправленное воспитание привычки к добру через конкретные поступки: помощь ближнему, уважение к старшим, трудолюбие, милосердие. Святейший Патриарх Кирилл говорит: «Добродетель — это навык делать добро. И этот навык, как любой другой, формируется путем постоянных упражнений».

Участие в церковной жизни (соборный компонент) основано на фундаментальном принципе православного вероучения: спасение человека совершается в лоне Церкви как единого Тела Христова. Этот компонент реализуется через систематическое участие школьников в литургической жизни: совершение совместной молитвы, подготовку и участие в Таинствах Покаяния и Евхаристии, осмысленное празднование церковных праздников и организацию паломнических поездок. Такое погружение в сакральное пространство Церкви позволяет воспитаннику экзистенциально пережить опыт соборности, где преодолевается греховный индивидуализм и формируется подлинно христианское отношение к ближним. Через литургию ученик усваивает не только догматические истины, но и практикует Евангельские добродетели в реальном церковном сообществе, что является важным аспектом духовно-нравственного становления личности.

Ключевым методическим подходом является межпредметная и мировоззренческая интеграция, когда духовная культура становится смысловым фундаментом для всего образовательного процесса. На уроках литературы анализ произведений русской и мировой классики ведется через призму вечных вопросов о добре и зле, смысле жизни, свободе и ответственности. Например, творчество А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, Н. С. Лескова и И. С. Шмелева раскрывается как свидетельство духовных исканий человека. На уроках истории ключевые события рассматриваются не только в социально-политическом, но и в духовном контексте. Ученики исследуют, как вера влияла на судьбы народов и правителей, обсуждают нравственный выбор исторических личностей. На уроках естественнонаучного цикла (биология, физика, химия) изучение законов мироздания сопровождается размышлениями о мудрости и гармонии Творца, заложенной в мироздание, и об этических границах научного познания. Для воплощения модели

в жизнь используются конкретные воспитательные технологии, активизирующие личность ребенка.

Технология реализации ролевых моделей представляет собой целенаправленное использование примеров нравственного поведения в воспитательном процессе. В православной педагогике данная технология опирается на принцип исихастской антропологии о единстве слова и дела. Педагог в этой системе выступает не только как транслятор знаний, но как носитель экзистенциального опыта, чья личная жизнь становится катехезисом в действии. Параллельно осуществляется систематическое изучение агиографической литературы как нарративов экзистенциального выбора, где жития святых анализируются через призму аксиологических конфликтов и их разрешения в соответствии с евангельскими принципами. Как отмечал святитель Филарет Московский, «Имеете наставников, учение, книги. Это — сокровище для юности. Но земное учение требует помощи небеснаго Наставника, подобно как семя и прозябение требует солнца, чтобы возрасти и принести плод»[6], что подчеркивает экзистенциальную убедительность личного свидетельства.

Технология организации нравственных дискуссий представляет собой специально моделируемый процесс коллективной рефлексии, направленный на формирование этического сознания. В основе технологии лежит метод казуистического анализа, где учащимся предлагаются нарративы, содержащие апории морального выбора. В ходе дискурсивных практик происходит интериоризация внешних нравственных требований через их экзистенциальное присвоение и критическое осмысление. Данная технология позволяет сформировать у учащихся способность к моральной аргументации, развивает этическую рефлексию и создает условия для перехода от гетерономной морали к нравственному сознанию, основанному на евангельских принципах.

Технология проектной социально-ориентированной деятельности представляет собой систему организации воспитательного процесса через реализацию социальных практик милосердия. В отличие от волонтерства как формы досуговой активности, данная технология предполагает целенаправленное педагогическое сопровождение, включающее: ценностно-мотивационную подготовку, рефлексию полученного опыта и его интеграцию в систему личных смыслов. В контексте православной школы такая деятельность становится аскетической практикой преодоления индивидуализма и воспитания ответственности через реальное служение ближнему.

Таким образом, структура модели представляет собой органичное единство знания, молитвы, доброделания и жизни на приходе, что и создает ту уникальную воспитательную среду, которая способна взрастить не просто знающего, но духовно и нравственно цельного человека.

Результаты и критерии эффективности модели будут представлены ниже. Разработанная модель духовно-нравственного развития призвана дать конкретные, ощутимые плоды в жизни учеников. Её эффективность оценивается не только по академическим показателям, но, в первую очередь, по качественным изменениям в личности выпускника. Эти результаты можно отследить через систему критериев, отражающих главные цели православного воспитания. Ключевым результатом является обретение учеником прочного внутреннего стержня — системы ценностей, основанной на Евангелии. Это проявляется не в формальном знании заповедей, а в их свободном и осознанном принятии как жизненного ориентира.

Описанная модель направлена на преодоление индивидуализма и воспитание чувства соборности, ответственности за ближних и весь мир как творение Божие. Критерии эффективности модели:

- способность к нравственной рефлексии: умение анализировать собственные поступки и мотивы, распознавать добро и зло, испытывать чувство покаяния в случае девиантного поведения;
- следование христианским принципам в повседневной жизни: честность, уважение к старшим, целомудрие в мыслях и поведении, доброжелательность в общении со сверстниками;
- осознанная вера, а не привычка: устойчивость ценностей проверяется вне стен школы, когда выпускник самостоятельно делает нравственный выбор в светском вузе или на работе;
- активная гражданская и социальная позиция: участие в волонтерских проектах, делах милосердия, экологических инициативах;
- развитая эмпатия и умение сострадать: Способность понять чувства другого человека, оказать эмоциональную поддержку, проявить заботу о тех, кто в ней нуждается;
- умение конструктивно разрешать конфликты на основе евангельских принципов прощения и любви, а не силового давления.

Теоретическая модель духовно-нравственного развития находит свое практическое воплощение через систему взаимосвязанных педагогических технологий, среди которых особое место занимает институт наставниче-

ства и преподавание специфических для православной школы дисциплин. В ОАНО «Школа святителя Филарета Московского» сложилась уникальная многоуровневая система духовно-педагогического сопровождения, интегрирующая различных участников образовательного процесса.

Важную основу системы составляет институт классного руководства, где педагог выполняет функции духовного наставника, осуществляя системное сопровождение личностного развития учащихся. В рамках этой деятельности реализуются индивидуальные беседы, проводятся практикумы, организуется совместная молитвенная практика.

Особенностью модели является интеграция в воспитательный процесс педагогов дополнительного образования, которые реализуют православные ценности через различные виды творческой деятельности:

- в лингвистической студии осуществляется изучение церковнославянского языка как основы православной культуры;
- в студии живописи происходит освоение иконописной традиции и христианской символики;
- в хоровой студии «Аллилуйя» формируется литургическая культура через изучение церковного песнопения;
- в театральной студии осуществляется постановка духовно-нравственных произведений, позволяющая экзистенциально переживать нравственные коллизии.

Данная система обеспечивает целостное воздействие на личность воспитанника через единство учебной и внеурочной деятельности, реализуя принцип личного примера (по святителю Филарету Московскому) в различных аспектах образовательного процесса. Такой подход позволяет осуществить переход от теоретического усвоения ценностей к их экзистенциальному присвоению через разрешение сложных нравственных коллизий. Представленные практики демонстрируют эффективный синтез традиционных принципов православной педагогики с современными образовательными технологиями, обеспечивающий целостное духовно-нравственное развитие личности.

Особое место в реализации модели духовно-нравственного развития занимает преподавание Закона Божия как системообразующей дисциплины. В отличие от светских образовательных учреждений, где религиозное образование отсутствует или представлено факультативно, в православной школе Закон Божий становится стержнем, вокруг которого выстраивается вся образовательная система. Преподавание Закона Божия осуществляет-

ся комплексно через взаимодействие нескольких специальных дисциплин: церковнославянский языка, литургика, раскрывающая богословское содержание церковного богослужения, история Церкви, демонстрирующая непрерывность духовной традиции, церковное пение. При этом важно подчеркнуть, что православная школа полностью реализует федеральные государственные образовательные стандарты [12; 13]. Особенностью является не сокращение светской составляющей, а её осмысление через призму христианского мировоззрения.

Таким образом, Закон Божий выполняет в православной школе интегрирующую функцию, становясь тем смысловым центром, который объединяет разрозненные учебные дисциплины в целостную картину мира, основанную на христианских ценностях. Такой подход позволяет преодолеть фрагментарность современного образования и сформировать у учащихся единое, осмысленное мировоззрение. Эффективность модели подтверждается конкретными качественными изменениями в учениках. Выпускник православной школы — это не просто носитель суммы знаний, а личность, стремящаяся к целостности, где вера, знание и жизнь образуют нерасторжимое единство, что и является главным результатом и целью православного образования.

Заключение

Представленная модель духовно-нравственного развития, воплощаемая в жизни православной школы, являет собой не теоретическую конструкцию, а живой и целостный организм, призванный ответить на глубочайший запрос времени. В мире, где знания часто оказываются разрозненными, а материальные ценности доминируют над духовными, эта модель предлагает путь к обретению внутренней гармонии и смыслового стержня. Она убедительно доказывает, что подлинное образование не может ограничиваться передачей информации; его высшая цель — это воспитание человека, способного к преображению своей души через встречу с Богом, чья вера воплощается в любви к ближнему и ответственном служении.

Синтез вечных евангельских истин, выраженных в вероучении, молитве и литургической жизни, с современными педагогическими практиками создает уникальную воспитательную среду. В этой среде академическое знание о мире обретает духовное измерение, а нравственные принципы проверяются и закаляются в практике доброделания и живом общении. Успех этой работы, как показывает опыт таких учреждений, как школа святителя

Филарета Московского, зиждется на неразрывном соработничестве педагога-наставника, семьи и церковной общины.

Таким образом, значение православной школы выходит далеко за рамки ее непосредственных задач. Она становится лабораторией человечности, где опытным путем доказывается, что именно христоцентричное мировоззрение позволяет собрать раздробленную личность воедино. Перспектива этого образовательного пути — в его дальнейшем углублении и творческом развитии, в диалоге с обществом, для которого православная школа может предложить действенный рецепт воспитания не просто успешного, но по-настоящему мудрого и доброго человека, чья жизнь будет основана на незыблемых евангельских истинах. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алиева Л. В.* К. Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 2 (17). — С. 19–31.
2. *Даржиманова А. В.* Православная гимназия в современном образовательном пространстве // Сборник трудов Якутской духовной семинарии. — 2014. — № 1. — С. 124–129.
3. *Колпачева О. Ю.* Школа и образование Древней Руси // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 85–94.
4. *Осипов А. И.* Нравственность и духовность [Электронный ресурс]. — URL: https://azbyka.ru/nravstvennost-i-duxovnost (дата обращения: 23.10.2025).
5. Патриарх Кирилл: источник нравственных ценностей — Бог, а не человек [Электронный ресурс] // Правмир. — URL: https://www.pravmir.ru/patriarx-kirill-istochnik-nravstvennyx-cennostej-bog-a-ne-chelovek/ (дата обращения: 21.10.2025).
6. Притчи Соломона, Глава 2, стих 6. Толкователь — Филарет Московский (Дроздов) святитель [Электронный ресурс]. — URL: https://ekzeget.ru/bible/pritci-solomona/glava-2/stih-6/filaret-drozdov-svatitel/ (дата обращения: 23.10.2025).
7. Сборник мыслей и изречений митрополита Московского Филарета, извлеченных из переписки его с разными лицами. — Москва: Синод. тип., 1897. — 125 с. [Электронный ресурс]. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Filaret_Moskovskij/mysli-i-izrechenija/ (дата обращения: 23.10.2025).
8. *Сухомлинский В. А.* Как воспитать настоящего человека. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.
9. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. — М.: Политиздат, 1975. — 272 с.
10. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

11. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения. — М.: Просвещение, 1968. — С. 38.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 286 [Электронный ресурс]. — URL: https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения: 20.10.2025).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 287 [Электронный ресурс]. — URL: https://base.garant.ru/401433920/ (дата обращения: 20.10.2025).
14. *Флоровский Г. В.* Христианство и цивилизация: Избранные труды по богословию и философии / сост., вступит. ст., примеч. И. И. Евлампиева, В. Л. Селиверстова. — СПб.: РХГА, 2005. — 862 с. — С. 268.
15. *Царева О. В., Хитрова А. В.* Духовно-нравственное воспитание как основа формирования личности // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 85-2. — С. 372–374.
16. *Шевченко Н. Ю.* Некоторые аспекты понятия «Духовность» в светской и богословской литературе // Система ценностей современного общества. — 2008. — № 2. — С. 151–155.
17. *Шестун Е. В.* Православные традиции духовно-нравственного становления личности: историко-теоретический аспект: автореферат дис.... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ин-т пед. и психол. профес. образ. РАО. — Казань, 2006. — 40 с.
18. *Ярцева В. П.* Понятие духовности: психологический аспект // Прикладная юридическая психология. — 2019. — № 1. — С. 108–121.

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. *Alieva L. V.* K. D. Ushinskij o pedagogicheskih pravilah vospitaniya cheloveka // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2014. — № 2 (17). — S. 19–31.
2. *Darzhimanova A. V.* Pravoslavnaya gimnaziya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Sbornik trudov Yakutskoj dukhovnoj seminarii. — 2014. — № 1. — S. 124–129.
3. *Kolpacheva O. YU.* Shkola i obrazovanie Drevnej Rusi // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. — 2014. — № 4. — S. 85–94.
4. *Osipov A. I.* Nravstvennost' i duhovnost' [Elektronnyj resurs]. — URL: https://azbyka.ru/nravstvennost-i-duxovnost (data obrashcheniya: 23.10.2025).
5. Patriarh Kirill: istochnik nravstvennyh cennostej — Bog, a ne chelovek [Elektronnyj resurs] // Pravmir. — URL: https://www.pravmir.ru/patriarx-kirill-istochnik-nravstvennyx-cennostej-bog-a-ne-chelovek/ (data obrashcheniya: 21.10.2025).

6. Pritchi Solomona, Glava 2, stih 6. Tolkovatel' — Filaret Moskovskij (Drozdov) svyatitel' [Elektronnyj resurs]. — URL: https://ekzeget.ru/bible/pritci-solomona/glava-2/stih-6/filaret-drozdov-svatitel/ (data obrashcheniya: 23.10.2025).
7. Sbornik myslej i izrechenij mitropolita Moskovskogo Filareta, izvlechennyh iz perepiski ego s razlichnymi licami. — Moskva: Sinod. tip., 1897. — 125 s. [Elektronnyj resurs]. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Filaret_Moskovskij/mysli-i-izrechenija/ (data obrashcheniya: 23.10.2025).
8. *Suhomlinskij V. A.* Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka. — M.: Pedagogika, 1990. — 288 s.
9. *Suhomlinskij V. A.* O vospitanii. — M.: Politizdat, 1975. — 272 s.
10. *Suhomlinskij V. A.* Serdce otdayu detyam. — Kiev: Radjans'ka shkola, 1974. — 288 s.
11. *Ushinskij K. D.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. — M.: Prosveshchenie, 1968. — S. 38.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. N 286 [Elektronnyj resurs]. — URL: https://base.garant.ru/400907193/ (data obrashcheniya: 20.10.2025).
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. N 287 [Elektronnyj resurs]. — URL: https://base.garant.ru/401433920/ (data obrashcheniya: 20.10.2025).
14. *Florovskij G. V.* Hristianstvo i civilizaciya: Izbrannye trudy po bogosloviyu i filosofii / sost., vstupit. st., primech. I. I. Evlampieva, V. L. Seliverstova. — SPb.: RHGA, 2005. — 862 s. — S. 268.
15. *Careva O. V., Hitrova A. V.* Duhovno-nravstvennoe vospitanie kak osnova formirovaniya lichnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2024. — № 85-2. — S. 372–374.
16. *Shevchenko N. YU.* Nekotorye aspekty ponyatiya «Duhovnost'» v svetskoj i bogoslovskoj literature // Sistema cennostej sovremennogo obshchestva. — 2008. — № 2. — S. 151–155.
17. *Shestun E. V.* Pravoslavnye tradicii duhovno-nravstvennogo stanovleniya lichnosti: istoriko-teoreticheskij aspekt: avtoreferat dis.... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.01 / In-t ped. i psihol. profes. obraz. RAO. — Kazan', 2006. — 40 s.
18. *YArceva V. P.* Ponyatie duhovnosti: psihologicheskij aspekt // Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya. — 2019. — № 1. — S. 108–121.

DOI: 10.55090/19964552_2026_2_238_252

ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБОРОННО-МАССОВОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ В РОССИИ

Кравченко Александр Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой безопасности жизнедеятельности

Московский педагогический государственный университет

kr.a@mail.ru

Колганова Анна Николаевна,

студентка, направление подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности»

Институт физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета

anna.colg@yandex.ru

Киселев Дмитрий Александрович,

студент, направление подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности»

Институт физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета

da_kiselev@student.mpgu.edu

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены формы и образовательные технологии оборонно-массовой работы с детьми и молодежью в России. Приводятся предложения по повышению массовости начальной военной подготовки детей и молодежи в рамках школьной и внешкольной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *оборонно-массовая работа, начальная военная подготовка, военно-спортивная подготовка, урочная деятельность, внеурочная деятельность, внешкольная деятельность, военно-патриотическое воспитание.*

FORMS AND TECHNOLOGIES OF MASS DEFENSE WORK WITH CHILDREN AND YOUTH IN RUSSIA

Kravchenko A.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department of Life Safety at
Moscow Pedagogical State University

Kolganova A.N.,
student, training area "Pedagogical education" (with two training profiles), profile "Physical culture and Life safety".
Institute of Physical Culture, Sports and Health of Moscow Pedagogical State University

Kiselyov D.A.,
student, training area "Pedagogical education" (with two training profiles), profile "Physical culture and Life safety".
Institute of Physical Culture, Sports and Health of Moscow Pedagogical State University

ABSTRACT
The article examines the forms and educational technologies of mass defense work with children and youth in Russia. Proposals are made to increase the mass of the initial military training of children and youth in the framework of school and extracurricular activities.

KEYWORDS: *mass defense work, initial military training, military sports training, regular activities, extracurricular activities, extracurricular activities, military-patriotic education.*

В масштабных и затяжных военных конфликтах большую роль играет мобилизационный резерв государства, который измеряется не только количественными показателями — количеством военнослужащих, добровольцев и резервистов, но и качественными — знаниями, умениями, навыками, компетенциями, владением военными учетными специальностями, физической подготовленностью, морально-психологической готовностью встать на защиту Родины. Во все времена стоял вопрос — как за короткое время можно подготовить бойца, способного выполнить боевую задачу, сохранив при этом жизнь и здоровье. Развитие технологий ведения современных войн требует глубокого обучения бойца, что требует финансовых и временных затрат, а также хорошего материально-тех-

нического, учебно-методического и кадрового обеспечения. Решение современных боевых задач требует во многих случаях творческого подхода. В этих условиях необходимо выбирать такие формы и средства обучения, при использовании которых скорость обучения и формирования умений и навыков будет возрастать.

Начало специальной военной операции (СВО) на Украине дало начало положительным сдвигам в вопросах массового военно-патриотического воспитания детей и молодежи России. Массовость предполагает максимальный охват и вовлечение подростков в военно-патриотическую (начальную военную, военно-спортивную, патриотическую) деятельность образовательных и военно-патриотических общественных организаций.

До февраля 2022 года начальную военную подготовку населения страны организовывали и проводили в основном общественные военно-патриотические клубы и организации, опираясь на различные учебно-методические материалы, отличающихся друг от друга подходами, содержанием, формами, методами, средствами, что создает неравенство в знаниях, приводит к отсутствию единого методического поля и единых подходов к учебно-воспитательному процессу.

При реализации военно-патриотического воспитания, военно-спортивной и начальной военной подготовки, важно обращения к истории, историческим событиями, личностям и фактам — это наше наследие, знание и понимание истории, анализ исторических событий, изучение русской культуры, дает понимание причинно-следственных связей в системе общественного-политических и геополитических отношений, формирует понимание «русского духа» и «русского характера», «русской идентичности», которых так боятся и хотят их искоренить враждебно настроенные страны, в первую очередь США, Канада, страны Евросоюза. Знание истории дает «устойчивость по предсказуемости» и возможность целеполагания будущего нашего общества и государства. Не зная прошлого, человеку трудно понять процессы настоящего, он должен учитывать исторические ошибки и на них учиться, чтобы их не повторять — «негативный опыт — это тоже опыт». Учебники и содержание образовательных программ должны вызывать чувство гордости за свою страну и оказывать положительное воспитательное влияние. Единое содержание учебных предметов, прежде всего, носящих мировоззренческий характер (История, Основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР), Обществознание и др.) позволят унифицировать обучение и стандартизировать зна-

ния, а также снизить расхождение в подходах к обучению возникающие в том числе на политической или идеологической почве.

В документах и учебно-методических материалах, посвященных военно-патриотическому воспитанию, используется много понятий (терминов) очень близких, но отличающихся по своему «глубинному» содержанию.

Существует такое понятие (может быть даже категория), как *оборонно-массовая работа*, которое активно использовалось в СССР. Оборонно-массовая работа — это система мероприятий государственных и общественных организаций, направленных на воспитание трудящихся в духе советского патриотизма и повышение их готовности к защите социалистического Отечества. Включает распространение в массах военных и военно-технических знаний, военно-технических видов спорта, подготовку молодёжи к военной службе. Ведущую роль в оборонно-массовой работе играет ДОСААФ СССР[1].

Сайт Министерства обороны РФ дает скорректированное определение: оборонно-массовая работа — это система мероприятий государственных и общественных организаций по военно-патриотическому воспитанию, распространению среди населения военных знаний и привитию навыков по основам военного дела. Важное значение придаётся развитию военно-прикладных и военно-техн. видов спорта, подготовке по массовым техническим специальностям, имеющим оборонное значение[2].

Из данного определения можно выделить **ключевые слова:** «военно-патриотическое воспитание», «распространение военных знаний» (т. е. просвещение), «привитие навыков по основам военного дела» (процесс практической подготовки, обучения, который должен идти в логической последовательности: получение знаний, формирование умений (способности применять знания на практике) и навыков (доведение умений до автоматизма)). Также в определении говорится **о мерах** оборонно-массовой работы — «развитие военно-прикладных и военно-технических видов спорта» (т. е. военно-спортивная подготовка), «подготовка по массовым техническим специальностям, имеющим оборонное значение» —

---

1 Словарь военных терминов. — М.: Воениздат. Сост. А. М. Плехов, С. Г. Шапкин. 1988.

2 https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details.htm?id=7322@morfDictionary

в контексте нашей статьи, это можно трактовать, как подготовка по ВУС (военным учетным специальностям).

Также ст. 13 Федерального закона от 28.03.1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» указывает на то, что «До призыва на военную службу граждане мужского пола проходят подготовку по основам военной службы в образовательных организациях в рамках освоения образовательной программы среднего общего образования или среднего профессионального образования». Данная подготовка регламентируется Приказом Министра обороны РФ № 96, Минобрнауки РФ № 134 от 24.02.2010 «Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 12.04.2010 № 16866)

В связи с этим, основы военной службы или начальная военная подготовка (или Допризывная подготовка) — это комплекс мероприятий, проводимых в рамках реализации гражданами Российской Федерации конституционного долга и обязанности по защите Отечества. Она является обязательной и предусматривает: получение начальных знаний в области обороны; подготовку по основам военной службы; военно-патриотическое воспитание.

Добровольная начальная военная подготовка включает: занятие военно-прикладными видами спорта; обучение по дополнительным образовательным программам, имеющим целью военную подготовку несовершеннолетних граждан. Граждане, прошедшие подготовку в военно-патриотических общественных организациях (н-р, Юнармия), пользуются преимущественным правом на поступление в военные образовательные учреждения профессионального образования. А их подготовка учитывается призывными комиссиями при определении вида ВС РФ и рода войск, а также других войск, воинских формирований и органов, в которых они будут проходить военную службу по призыву.

Допризывная подготовка граждан России реализуется через изучение дисциплин (модулей) «Основы военной подготовки» и «Начальная военная подготовка» — являющимися обязательными для изучения лицами мужского пола.

Организации, реализующие программы дополнительного образования, так же проводят работу по развитию военно-прикладных и военно-технических видов спорта, т. е. — «Военно-спортивную подготовку», которую можно определить как теоретико-практическую реализацию управляемого учебно-воспитательного и физкультурно-спортивного воздействия на обучаемого в целях военно-патриотического воспитания и подготовки к защите Отечества.

Система военно-спортивной подготовки — совокупность организаций, реализующих деятельность в сфере военно-спортивной подготовки детей и молодежи в рамках урочной деятельности и дополнительного образования.

Категория «Оборонно-массовая работа» включает в себя обязательную допризывную подготовку по основам военной службы, патриотическое воспитание граждан и не обязательную — военно-спортивную подготовку.

Существует ряд устоявшихся в течение длительного времени дисциплин, входящих в начальную военную подготовку: тактическая, огневая, медицинская, инженерная, военно-политическая (или общественно-государственная), строевая подготовка, РХБЗ. правовая. Также, в связи с развитием применения беспилотных систем (и не только летательных), в учебных программа стали появляться дисциплины, связанные с обучением применению и обслуживанием беспилотных систем.

Кроме этого, отдельная тематика — это развитие военно-прикладных и военно-технических видов спорта. Перечень этих видов спорта содержится в Постановлении Правительства РФ от 20 августа 2009 г. № 695 «Об утверждении перечня военно-прикладных и служебно-прикладных видов спорта и федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих руководство развитием этих видов спорта», а также в Приказе Министерства спорта РФ от 20 декабря 2021 г. № 997 «Об утверждении Единой всероссийской спортивной классификации (военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта)»

Военно-технические виды спорта, собирательное название видов спорта, сочетающих общефизическую и техническую подготовку спортсменов и имеющих конкретное военно-прикладное значение; к военно-техническим видам спорта относятся: авиамодельный, автомобильный, автомодельный, вертолётный, водно-моторный, мотоциклетный, парашютный, планёрный, подводный спорт, радиоспорт, самолётный,

стрелковый, судомодельный спорт, военно-прикладное и морское многоборья, мотобол[3].

Также на сайте Министерства обороны содержится перечень следующих военно-прикладных видов спорта: Бег в форме 1000 и 3000 метров, Военизированный кросс, Марш-бросок на 5 и 10 километров, Полоса препятствий ОКУ, СКУ СВ, СКУ ТВ, ВДВ, ВМФ, СКУ Г, Лыжная гонка в форме 5 и 10 км; лыжный марш-бросок 5, 10 и 20 км, Ныряние в длину, Парусные гонки, Перетягивание каната в форме, Плавание с автоматом, Военно-авиационное пятиборье, Военное многоборье (ВТ-3 и ВТ-4), Корабельное пятиборье, Офицерское четырехборье (летнее и зимнее), Парашютное двоеборье, Упражнения на СКГ, лопинге, ПКГ, Метание гранаты (на дальность и на точность), Скоростное маневрирование (на легковом автомобиле, на грузовом автомобиле).

Военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта — виды спорта, основой которых являются специальные действия (в том числе приемы), связанные с выполнением военнослужащими и сотрудниками некоторых федеральных органов исполнительной власти своих служебных обязанностей, подготовкой граждан допризывного и призывного возрастов к военной службе, и которые развиваются в рамках деятельности одного или нескольких федеральных органов исполнительной власти.

В Перечень военно-прикладных видов спорта на сегодняшний день входит восемь видов спорта (армейский рукопашный бой, военно-прикладной спорт, военно-спортивное многоборье, международное военно-спортивное многоборье, стрельба из штатного или табельного оружия, гребля на шлюпках, гребно-парусное двоеборье и армейское тактико-стрелковое многоборье)[4].

Содержание оборонно-массовой работы с детьми и молодежью, обусловлено содержанием вышеперечисленных дисциплин, и перечнем военно-прикладных, военно-технических видов спорта.

Реализация программ оборонно-массовой работы, начальной военной и военно-спортивной подготовки, включающих, в том числе данные дисциплины, может проходить в различных формах: **школьной деятельности**, которую можно условно разделить на урочную (уроки

[3] Большая российская энциклопедия https://old.bigenc.ru/sport/text/1923594

[4] https://соцразвитие.минобороны.рф/social/sport/military_applied_sports.htm

ОБЖ, ОБЗР, НВП) и **внеурочную деятельность** (школьные кружки, секции, клубы); внешкольной деятельности на базе организаций дополнительного образования, в том числе общественных военно-патриотических организаций.

Рассмотрим суть указанных форм учебно-воспитательной деятельности.

Урочная деятельность — это деятельность, осуществляемая педагогами и обучающимися в рамках отведенного времени и определенного контингента обучающихся (класс, группа).

Внеурочная деятельность — это образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, осуществляемая в формах, отличных от урочной. Она является неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы и направлена на достижение планируемых результатов её освоения. т. е. это дополнительная работа по тому или иному предмету.

Если с целью урочной деятельности все понятно, то целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и реализации учащимися своих потребностей, интересов в тех областях познавательной, социальной, культурной жизнедеятельности, которые не могут быть реализованы в процессе учебных занятий и в рамках основных образовательных дисциплин. **Внеурочная деятельность призвана решать ряд задач**, среди которых: включение учащихся в общественно значимые виды деятельности; формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей; воспитание трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата, формирования здорового образа жизни и другие.

По своей сути **внешкольная работа** — это воспитательная деятельность, осуществляемая специальными внешкольными учреждениями. которая является составной частью системы образования и воспитания детей и молодёжи России. Проводится в свободное от учёбы время с целью развития личности и укреплении здоровья. Другими словами — это система дополнительного образования и воспитания.

Внеклассная и внешкольная деятельность учащихся — это дополнительная образовательная и воспитательная деятельность, которая организуется вне рамок стандартной школьной программы и направлена на развитие различных сфер личности учащегося.

Организация внеклассной и внешкольной деятельности осуществляется школой совместно с родителями и общественными организациями. Основными формами организации дополнительной деятельности являются кружки, секции, клубы, спортивные и творческие объединения, центры детского творчества и многое другое.

Если рассуждать об обеспечении массовости оборонно-массовой работы с детьми и молодежью в рамках школьной и внешкольной деятельности, можно условно выделить несколько вариантов ее реализации.

Вариант № 1 — в рамках урочной деятельности. С этой целью в 2022 году федеральными властями были приняты решения ввести в образовательные программы высшего образования (специалитет, бакалавриат, базовое высшее образование) модуля «Основы военной подготовки», а в 2023 году принято решение заменить школьный предмет ОБЖ на «Основы безопасности и защиты Родины». Согласно Федеральному закону от 28.03.1998 № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (ст. 11. «Обязательная подготовка гражданина к военной службе»), все граждане мужского пола обязаны проходить подготовку по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего общего образования (10-11 классы), образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствие с ФГОС в рамках учебного предмета «ОБЖ». Обязательная подготовка граждан к военной службе предусматривает: получение начальных знаний в области обороны; подготовку по основам военной службы; военно-патриотическое воспитание. Эта форма организации НВП носит системный характер. Данный вариант позволяет охватить 100% обучающихся лиц мужского пола начальной военной подготовкой.

Так же в связи с переименованием дисциплины ОБЖ в ОБЗР, в 2023 году вышел Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 01.02.2024 № 62 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ основного общего образования и среднего общего образования», который вносит изменения в ФОПы, касающиеся содержания дисциплины ОБЗР.

В программы ОБЖ и ОБЗР входит проведение обязательных сборов детей на базах учебно-методических центров (ДОСААФ, Авангард и др.) и воинских частей (Приказ Минобороны РФ и Министерства образования и науки РФ от 24 февраля 2010 г. № 96/134 «Об утверждении

Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах»).

Также к школьной деятельности относятся занятия специализированных кадетских классах (по направлениям) и в школьных военно-патриотических клубах (секциях, кружках). Они могут иметь разную направленность, но единую цель — подготовка граждан к защите Отечества, военно-патриотическое воспитание, формирование личности строителя и защитника Отечества.

Вариант № 2 предполагает организацию оборонно-массовой работы вне школы. К которой школа не имеет никакого отношения. Школьники могут самостоятельно вступать в общественные организации и в них заниматься начальной военной, военно-спортивной, в т. ч. технической подготовкой. Таких общественных организаций (федеральных и региональных) достаточно, чтобы дать значительный охват: ДОСААФ, Юнармия, Авангард, Вымпел, Рокот, Центры РСБИ, Центры «Воин» и др., в которых подготовка проводится в формах внешкольных секций. **При этом, можно предположить наличие высокой мотивации у детей** к данному виду подготовки, т.к. они сами выбирают для себя данное направление.

При этом, следует отметить, что программы школьных (внеурочных) и внешкольных вариантов организации НВП целесообразно разрабатывать на круглогодичный цикл, с углублением содержания на последующие годы (ежегодное повышением сложности программ) и ориентировать их на выработку навыков и получение ВУСов по массовым специальностям. Мы имеем в виду, что занятия (тренировки) организовывать и проводить в течение учебного года не менее 3 раза в неделю, в течение года проводить недельные учебно-тренировочные сборы, а в летний каникулярный период — летний военно-спортивный лагерь.

Вариант № 3 предполагает охват работающих (или не имеющих возможности системно посещать секции) **людей** (в том числе и добровольцы). Данный вариант предполагает организацию в течение года практических тренингов (2-х, 3-х, 7-ми дневных), в которых будут принимать участие только мотивированные лица, имеющие желание получить и поддерживать имеющиеся навыки в области обороны и безопасности.

Соответственно, при организации 2 и 3 вариантов, необходимо группы занимающихся формировать в зависимости от возраста и уровня подготовки.

О кадровом обеспечении начальной военной подготовки

Важными составляющими организации внеклассной и внешкольной деятельности являются кадровое обеспечение. Руководители кружков и секций должны иметь соответствующую квалификацию, а также быть подготовленными к целенаправленной работе с различными возрастными группами.

Для реализации оборонно-массовой работы и для проведения занятий с детьми и молодежью **нужны инструкторско-педагогические кадры**.

В идеале, для работы с детьми и с молодежью, не имеющей начальной военной подготовки, нужны **«универсальные инструктора»**, способные проводить занятия по всем дисциплинам, а на более поздних сроках обучения уже понадобятся опытные узкоспециализированые инструктора, например, ветераны СВО и других военных конфликтов, имеющие боевой опыт, и хорошо владеющие отдельными специальностями.

В вопросах активного вовлечения ветеранов СВО в учебно-воспитательную деятельность, необходимо помнить, что к педагогическим работникам и к сотрудникам образовательных организаций и организаций, чья деятельность связана с просвещением и воспитанием детей, российским законодательством предъявляются особые требования. Так, согласно Трудового кодекса РФ Ст. 331 «Право на занятие педагогической деятельностью» «К педагогической деятельности допускаются лица, имеющие образовательный ценз, который определяется в порядке, установленном законодательством Российской Федерации в сфере образования». Данный порядок раскрыт, в частности, в ст. 46. «Право на занятие педагогической деятельностью» Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Подготовка узкоспециализированного инструктора занимает примерно столько же времени, но он, в отличие от универсального инструктора, не сможет реализовать полностью всю программу НВП.

Из федеральных общественных организаций, системно к вопросу подготовки кадров подошли только лишь Юнармия и АНО ДПО «Центр развития военно-спортивной подготовки» (Центры «Воин»), которые

с момента создания организаций, первым делом обучили для себя универсальных инструкторов. Инструктора для Центров «Воин» проходили обучение в Московском педагогическом государственном университете» по программе профессиональной переподготовки «Военно-спортивные технологии в обучении граждан основам обороны и безопасности» с присвоением квалификации «Инструктор-методист по техническим и военно-прикладным видам спорта». Данная программа реализовывалась в сетевой форме с участием Российского университета спецназа и Учебного центра тактической медицины.

Юнармия пошла по другому пути и начала готовить инструкторов из числа своих молодых воспитанников по общеразвивающей программе без присвоения квалификации и с выдачей обычного сертификата, который не дает права вести инструкторско-педагогическую деятельности. Но, в рамках юнармейского клуба или секции, подростки, прошедшие такую «инструкторскую подготовку», могут быть помощниками взрослых инструкторов при проведении занятий, что позволит повысить качество и интенсивность учебно-тренировочного процесса.

Помимо этого, мы считаем важным, при реализации образовательных программ высшего образования по подготовке учителей ОБЖ (ОБЗР), давать им вопросы, связанные с теорией и методикой начальной военной подготовки. Реализуемая в МПГУ с 2019 г. программа бакалавриата «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности», а с 2024 года программа базового высшего образования с одноименным названием, предусматривает углубленную подготовку в области теории и методики начальной военной подготовки. И те же юнармейцы, получив «инструкторские сертификаты», профориентированные на инструкторско-педагогическую деятельности, могут получить высшее педагогическое образование по данной программе базового высшего образования по педагогическому направлению.

О системе военно-патриотического воспитания России.

Проведенный нами анализ показывает, что в РФ действует множество государственных, общественных и общественно-государственных организаций ведущих военно-патриотическую работу с детьми и молодежью. Если содержание деятельности образовательных организаций общего, среднего профессионального и высшего образования полностью регламентирована нормативными правовыми документами, то деятельность

общественных военно-патриотических организаций может вызывать множество вопросов относительно содержания, форм, методов, средств, кадрового и финансового обеспечения. Их деятельность также должна быть приведена к системной во всех отношениях.

Для этого нужно создание единого методического пространства и организация непрерывного методического сопровождения организаций, занимающихся оборонно-массовой работой с детьми и молодежью. Подобную работу может взять на себя МПГУ, как ведущий педагогический вуз страны. Создание единого методического пространства должно включать в себя разработку, апробацию и актуализацию образовательных программ, учебно-методических материалов и рекомендаций, выявление и распространение современных образовательных практик в данной области. Отдельным направлением должна стать работа по повышению кадрового потенциала, которая включает в себя подготовку, переподготовку и повышение квалификации инструкторско-педагогических работников организаций, проведение методических семинаров и тренингов для инструкторско-педагогического состава, где будут обучаться новым методикам, обмениваться опытом и обсуждать актуальные вопросы в области военно-спортивной и начальной военной подготовки.

Большой потенциал в плане систематизации военно-патриотической работы в стране заложен в созданное по поручению Президента Российской Федерации 14 июля 2022 года было Общероссийское общественно-государственное движение «Движение первых». Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

Создание Движения первых, в общественно-государственной форме видится перспективным (при должном развитии). Оно может выступить системообразующей организацией, задающей рамки другим общественным организациям. Нам видится, что в ближайшей перспективе, необходимо создать условия, для вступления на правах коллективных членов в Движение первых других общественных организаций, ведущих военно-патриотическую работу. При такой организации работы, будет возможность транслировать через Движение Первых, как оператора, единые программные требования к вопросам воспитания детей и молодежи.

В заключение необходимо отметить, что:

1. приоритет воспитания над образованием с каждым днем становится очевиднее.

2. современные дети и молодежь находятся в огромном информационном и социальном пространстве, с размытыми глобализацией и техническим прогрессом внешними и внутренними границами, что требует значительных усилий со стороны системы образования и воспитания по воспитанию достойных граждан страны.
3. подмена реальных форм воспитания, обучения и социализации виртуальными, ослабление вертикальных и горизонтальных связей между детьми и взрослыми, приводят к самоизоляции детства. Результатом этого является примитивизация сознания детей, отсутствию у них способности к критическому мышлению, отсутствию традиционных российских духовно-нравственных ценностей.
4. оборонно-массовая работа, как системообразующее направление воспитания, должна пронизывать учебный процесс, выходя во внеурочную и внеучебную деятельность, создавая тем самым воспитательное пространство, в котором гармонично развивается личность ребенка. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оборонно-массовая работа в СССР [Электронный ресурс]: Материал из Рувики: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Оборонно-массовая_работа_в_СССР (дата обращения: 12.03.2024)
2. Словарь военных терминов. — М.: Воениздат. Сост. А.М. Плехов, С.Г. Шапкин. 1988.
3. Министерство обороны РФ [Электронный ресурс]: https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details.htm?id=7322@morfDictionary (дата обращения: 15.03.2024)
4. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]: https://old.bigenc.ru/sport/text/1923594
5. Приказ Минобороны РФ и Министерства образования и науки РФ от 24 февраля 2010 г. № 96/134 «Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах»
6. Министерство обороны РФ [Электронный ресурс]: https://соцразвитие.минобороны.рф/social/sport/military_applied_sports.htm (дата обращения: 15.03.2024)

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 01.02.2024 № 62 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ основного общего образования и среднего общего образования»
8. Федеральному закону от 28.03.1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе»
9. Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
10. Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

LIST OF SOURCES AND REFERENCES

1. Oboronno-massovaya rabota v SSSR [Elektronnyj resurs]: Material iz Ruviki: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Oboronno-massovaya_rabota_v_SSSR (data obrashcheniya: 12.03.2024)
2. Slovar' voennyh terminov. — M.: Voenizdat. Sost. A. M. Plekhov, S. G. Shapkin.. 1988.
3. Ministerstvo oborony RF [Elektronnyj resurs]: https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details.htm?id=7322@morfDictionary (data obrashcheniya: 15.03.2024)
4. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]: https://old.bigenc.ru/sport/text/1923594
5. Prikaz Minoborony RF i Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24 fevralya 2010 g. № 96/134 «Ob utverzhdenii Instrukcii ob organizacii obucheniya grazhdan Rossijskoj Federacii nachal'nym znaniyam v oblasti oborony i ih podgotovki po osnovam voennoj sluzhby v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya, obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah nachal'nogo professional'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya i uchebnyh punktah»
6. Ministerstvo oborony RF [Elektronnyj resurs]: https://socrazvitie.minoborony.rf/social/sport/military_applied_sports.htm (data obrashcheniya: 15.03.2024)
7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 01.02.2024 № 62 «O vnesenii izmenenij v nekotorye prikazy Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii, kasayushchiesya federal'nyh obrazovatel'nyh programm osnovnogo obshchego obrazovaniya i srednego obshchego obrazovaniya»
8. Federal'nomu zakonu ot 28.03.1998 № 53-FZ «O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe»
9. Federal'nogo zakona ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»
10. Federal'nyj zakon ot 14 iyulya 2022 g. № 261-FZ «O rossijskom dvizhenii detej i molodezhi»

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)

итут биологии и химии, кафедра безопасности жизнедеятельности

Институт физической культуры, спорта и здоровья,
кафедра фундаментальной медицины и реабилитации

Приглашаем к поступлению в МПГУ на программы базового высшего образования в области безопасности жизнедеятельности.

ПРОГРАММА БАЗОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «Биология и Безопасность жизнедеятельности»

(Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование)

Впервые реализуется в образовательном пространстве современной России

Освоение программы позволит работать в общеобразовательных, средних специальных образовательных учреждениях и организациях дополнительного образования (преподаватель Биологии и БЖД), природоохранных учреждениях (научный сотрудник), а также осуществлять природоохранные проекты на базе детских и молодежных организаций, заповедников и природных парков, туристических агентств, средств массовой информации (популяризатор науки) и др.

Вступительные испытания *на базе 11 классов:* *1.* Биология / Химия / Математика (профильная) / Информатика и ИКТ (ЕГЭ); 2. Русский язык (ЕГЭ), 3. Обществознание (ЕГЭ).

Вступительные испытания *на базе СПО:* *1.* Биология (ЕГЭ) / Химия (ЕГЭ) / Математика (профильная) (ЕГЭ) / Информатика и ИКТ (ЕГЭ) / Основы естественнонаучных знаний (Внутренние испытания (ВИ)); 2. Русский язык (ЕГЭ / ВИ); 3. Обществознание (ЕГЭ) / Основы педагогики (ВИ).

ПРОГРАММА БАЗОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности»

(Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование)

Освоение программы позволит работать в общеобразовательных, средних специальных образовательных учреждениях и организациях дополнительного образования (преподаватель Физической культуры и БЖД), физкультурно-оздоровительных центрах, центрах допризывной и мобилизационной подготовки, населения, общественных организациях в области безопасности, военно-учебных центрах (ВУЦ), учебно-методических центрах по ГО и ЧС МЧС России.

Вступительные испытания *на базе 11 классов: 1.* Физическая культура (профессиональное испытание); 2. Русский язык (ЕГЭ); 3. Обществознание (ЕГЭ).

Вступительные испытания *на базе СПО: 1.* Физическая культура (профессиональное испытание); 2. Русский язык (ВИ); 3. Основы педагогики (ВИ).

ОБЛАСТИ И СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: образование, наука, социальная сфера, культура, обучение, воспитание, допризывная, начальная военная и военно-спортивная, мобилизационная, аварийно-спасательная подготовка, военно-патриотическая и оборонно-массовая работа; проектирование систем комплексной безопасности. Освоение программ позволит продолжить обучение по программам Специализированного высшего образования (магистратуре), аспирантуре.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АБИТУРИЕНТОВ ПРОГРАММ БВО

Форма и срок обучения: очная, 5 лет.

Мы готовим профессионалов своего дела!

Обучение в МПГУ дает вам неоспоримые конкурентные преимущества на рынке труда!

Телеграмм-канал для абитуриентов: https://t.me/bio_obj

Контакты приёмной комиссии МПГУ: Москва, пр-т Вернадского, дом 88 (м. Юго-Западная),
тел.: +7 (499) 702-41-41, +7 (495) 438-18-47, +7 (495) 438-18-57

Главный редактор: **Н. С. Пурышева**
Верстка: **М. С. Столбова**
Формат 140 × 200. Тираж 500 экз.
Подписано в печать 20.03.2026 г.

Адрес для переписки:
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: +7 (495) 221-89-32; +7 (903) 188-00-07
E-mail: info@schoolfut.ru.
Веб-сайт: http://schoolfut.ru
Издатель:
ООО "ЭЛ.ЭЙ.СИ.-С"/ "L. A. C.-S"
111399, г Москва, ул Металлургов, д. 62, к. 1, кв. 9.
Телефон: +7 (903) 677-30-34
Отпечатано:
ООО «АБСОЛЮТ»,
125367, г. Москва, Полесский проезд, дом 16, стр. 1