

ISSN: 3033-6821

СЕТЕВОЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

THE JOURNAL OF
MODERN
SCIENTIFIC NEWS

№ 2 / 2025

[https://modernnews.ru /](https://modernnews.ru/)

Главный редактор журнала:

Пашкин Сергей Борисович, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Заместитель главного редактора: Куровская Наталья Анатольевна, генеральный директор ООО «Академия Науки и Образования», Донецк, Российская Федерация

Члены редакционной коллегии:

Аликина Елена Вадимовна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Российская Федерация.

Алисултанова Эмира Докуевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, директор Института прикладных информационных технологий, Грозненский государственный нефтяной технический университет имени акад. М.Д. Миллионщикова, Грозный, Российская Федерация.

Арябкина Ирина Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, факультет педагогики и психологии, Ульяновск, Российская Федерация.

Астафьев Николай Вениаминович, доктор педагогических наук, профессор, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ, кафедра огневой подготовки, Тюмень, Российская Федерация.

Елагина Вера Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация.

Петрищев Владимир Иннокентьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры №7 «Языковой подготовки», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. главного маршала авиации А.А. Новикова, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Глазков Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт культуры, факультет государственной культурной политики, кафедра библиотечно-информационных наук, Москва, Российская Федерация.

Горюнова Лилия Васильевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

Грасс Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт педагогики, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Дубешко Наталья Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь.

Звягина Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный университет физической культуры, кафедра физиологии, Челябинск, Российская Федерация.

Ельцов Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, кафедра математики, физики и медицинской информатики, Рязань, Российская Федерация.

Казаева Евгения Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

Уральский гуманитарный институт, департамент психологии, Екатеринбург, Российская Федерация.

Кекеева Зинаида Очировна, доктор педагогических наук, профессор, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, факультет педагогического образования и биологии, Элиста, Российская Федерация.

Колесов Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Лужский институт (филиал), межфакультетская кафедра гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Лагунова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, кафедра инженерной геометрии, компьютерной графики и автоматизированного проектирования, Нижний Новгород, Российская Федерация.

Левицкий Алексей Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Институт спорта, кафедра теории и методики борьбы, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Логвинова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева, Центр дополнительного профессионального образования, Москва, Российская Федерация.

Москвина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения, кафедра педагогики и современных образовательных технологий, Москва, Российская Федерация.

Родионов Михаил Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и методики обучения информатике и математике, Пензенский государственный университет, Пенза, Российская Федерация.

Сухова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, кафедра дошкольного образования, Москва, Российская Федерация.

Тихомирова Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет, лаборатория «Субъектная самореализация личности и инновационные технологии», Самара, Российская Федерация.

Трегубова Татьяна Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии в сфере физической культуры и спорта, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Казань, Российская Федерация.

Фещенко Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, преподаватель учебного центра, Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, центр оценки достижений, Москва, Российская Федерация.

Шулева Елизавета Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Учредитель и издатель:

ООО «АКАДЕМИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

Адрес учредителя: 283086, Донецкая народная республика, г. о. Донецк, г. Донецк, ул. Артема, д. 41, ком. 306в.

ИНН: 9303040432

КПП: 930301001

ОГРН: 1259300002103

Телефон: +7(909)679-60-04

Сайт: <https://modernnews.ru/>

Регистрационный номер СМИ: Эл № ФС77-90325

ISSN: 3033-6821

Издатель: Куровская Наталья Анатольевна, Генеральный директор ООО «АНО».

Адрес издателя: г. Москва

© The journal of modern scientific news, 2025 г.

Периодичность 4 раза в год.

В ЖУРНАЛЕ ПУБЛИКУЮТСЯ СТАТЬИ ПО СЛЕДУЮЩИМ НАУЧНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ:

5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»

ПОРЯДОК РАССМОТРЕНИЯ СТАТЕЙ

Все представленные рукописи первоначально проверяются редакцией на соответствие тематике журнала и проводят проверку на оригинальность (с использованием соответствующих программно-аппаратных комплексов). Прошедшие этот этап статьи передаются на анонимное рецензирование членам редакционной коллегии или привлеченным внешним экспертам. При условии получения положительных рецензий без замечаний по существу исследования статья принимается к публикации, включается в редакционный портфель и размещается в очередном номере журнала.

Научный журнал «The journal of modern scientific news» занимается публикацией научно-практических исследований в соответствии с номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени.

Наш журнал стремится сделать процесс публикации максимально удобным для авторов, поэтому допускает различные варианты оформления библиографических ссылок и списка литературы.

Список источников оформляется по ГОСТ 7.0.5-2008 и приводится в конце статьи под заголовком «Список источников». При этом допускаются следующие форматы библиографических ссылок:

- Внутритекстовые ссылки (по стандарту APA)
- Подстрочные ссылки (по ГОСТ 7.0.5-2008)
- Затекстовые ссылки (по ГОСТ 7.0.5-2008)

Мы предоставляем авторам гибкость в оформлении, чтобы минимизировать бюрократические барьеры и сосредоточиться на содержании научного исследования. Главное — единообразие внутри самой статьи.

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ

Редакция не взимает с авторов плату за подготовку, размещение или печать материалов.

При использовании опубликованных материалов журнала ссылка на «The journal of modern scientific news» обязательна.

Полная или частичная перепечатка материалов допускается только по письменному разрешению авторов статей или редакции.

Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикаций.



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Chief Editor:

Pashkin Sergey Borisovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russian Federation

Deputy Chief Editor: Kurovskaya Natalia Anatolyevna, General Director of “Academy of Science and Education” LLC, Donetsk, Russian Federation

Editorial Board:

Alikina Elena Vadimovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russian Federation.

Alisultanova Esmira Dokuevna, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Applied Information Technologies, Grozny State Oil Technical University named after Acad. M.D. Millionshchikov, Grozny, Russian Federation.

Aryabkina Irina Valentinovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Faculty of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk, Russian Federation.

Astafyev Nikolay Veniaminovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Department of Fire Training, Tyumen, Russian Federation.

Elagina Vera Sergeevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

Petrishchev Vladimir Innokentyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department No. 7 “Language Training”, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov, Saint Petersburg, Russian Federation.

Glazkov Mikhail Nikolaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Institute of Culture, Faculty of State Cultural Policy, Department of Library and Information Sciences, Moscow, Russian Federation.

Goryunova Liliya Vasilievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

Grass Tatyana Petrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg, Russian Federation.

Dubeshko Natalya Grigoryevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus.

Zvyagina Ekaterina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Physical Culture, Department of Physiology, Chelyabinsk, Russian Federation.

Eltsov Anatoliy Viktorovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ryazan State Medical University named after I.P. Pavlov, Department of Mathematics, Physics and Medical Informatics, Ryazan, Russian Federation.

Kazayeva Evgeniya Anatolyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ural Institute for the Humanities, Department of Psychology, Yekaterinburg, Russian Federation.

Kekeeva Zinaida Ochirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Faculty of Pedagogical Education and Biology, Elista, Russian Federation.

Kolesov Vladimir Ivanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Luzhsky Institute (branch), Interfaculty Department of Humanities and Natural Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation.

Lagunova Marina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Department of Engineering Geometry, Computer Graphics and CAD, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

Levitskiy Aleksey Grigoryevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Institute of Sports, Department of Theory and Methods of Wrestling, Saint Petersburg, Russian Federation.

Logvinova Irina Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lednev Institute for Curriculum and Teaching Methods, Center for Continuing Professional Education, Moscow, Russian Federation.

Moskvina Elena Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, University of Education, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow, Russian Federation.

Rodionov Mikhail Alekseyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics and Mathematics, Penza State University, Penza, Russian Federation.

Sukhova Elena Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University, Department of Preschool Education, Moscow, Russian Federation.

Tikhomirova Evgeniya Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara State Social and Pedagogical University, Laboratory "Personal Self-Realization and Innovative Technologies", Samara, Russian Federation.

Tregubova Tatyana Moiseyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology in Physical Culture and Sports, Volga Sports University, Kazan, Russian Federation.

Feshchenko Tatyana Sergeevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Instructor of the Training Center, Federal Institute for Digital Transformation in Education, Assessment Center, Moscow, Russian Federation.

Shuleva Elizaveta Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Counseling Psychology, Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, Saint Petersburg, Russian Federation.

Founder and publisher:

LLC "ACADEMY OF SCIENCE AND EDUCATION"

Founder's address: 41 Artem str., room 306b, Donetsk city, Donetsk People's Republic, 283086.

INN: 9303040432

KPP: 930301001

OGRN: 1259300002103

Phone: +7 (909)679-60-04

Website: <https://modernnews.ru/>

Media registration number: No FS77-90325

ISSN: 3033-6821

Publisher: Kurovskaya Natalia Anatolyevna, CEO of ANO LLC.

Publisher's address: Moscow

© The journal of modern scientific news, 2025 г.

The frequency is 4 times a year.

THE JOURNAL PUBLISHES ARTICLES ON THE FOLLOWING SCIENTIFIC SPECIALTIES:

5.8.2. " Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)

5.8.7. "Methodology and technology of professional education"

PROCEDURE FOR REVIEWING ARTICLES

All submitted manuscripts are initially checked by the editorial staff for compliance with the journal's subject matter and checked for originality (using appropriate software and hardware systems). Articles that have passed this stage are submitted for anonymous review to members of the editorial board or external experts involved. Subject to receiving positive reviews without comments on the research substance, the article is accepted for publication, included in the editorial portfolio and placed in the next issue of the journal.

The scientific journal "The journal of modern scientific news" publishes scientific and practical research in accordance with the nomenclature of scientific specialties for which academic degrees are awarded.

Our journal strives to make the publication process as convenient as possible for authors, so it allows for various design options for bibliographic references and references.

The list of sources is drawn up in accordance with GOST 7.0.5-2008 and is given at the end of the article under the heading "List of sources". The following formats of bibliographic references are allowed:

- Intra-text links (according to the APA standard)
- Footnotes (according to GOST 7.0.5-2008)
- Non-text links (according to GOST 7.0.5-2008)

We provide authors with flexibility in design to minimize red tape and focus on the content of their research. The main thing is uniformity within the article itself.

PUBLICATION FEE

The editorial board does not charge authors a fee for the preparation, placement or printing of materials.

When using published journal materials, a link to "The journal of modern scientific news" is required.

Full or partial reprint of materials is allowed only with the written permission of the authors of the articles or the editorial board.

The editors' point of view does not always coincide with the authors' point of view.

ОГЛАВЛЕНИЕ

5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).....	10
Белохвостов А.А. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	10
Борисова С.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ.....	25
Попова В.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	40
Старкова Е.Н. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА (ШКОЛЬНЫЕ СМИ, СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ)	56
Дружиловская О.В. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	72
5.8.7 Методология и технология профессионального образования.....	87
Антипин Н.И. МЕТОДОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМУЛЯТОРОВ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ (VR) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	87
Слепцова И.Ф. КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Адаменко Н.Д. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (АНДРАГОГИКА) В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
Борисова М.М. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	130
Брыкина Е.К. МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	147

5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»

Научная статья

УДК 373.5

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Белохвостов Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, ВГУ имени П.М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь. alexbelaalaw77@gmail.com

Аннотация

Современная образовательная парадигма, функционирующая в условиях динамичной цифровизации и глобализации информационных потоков, сталкивается с системным вызовом, обусловленным феноменом так называемой «фейковой» информации или дезинформации. Особую остроту данная проблема приобретает в контексте преподавания исторических дисциплин, поскольку историческое знание является не только академической категорией, но и ключевым элементом формирования коллективной идентичности, гражданского самосознания и ценностных ориентиров подрастающего поколения. В данном исследовании приведена технология развития критического мышления (стадии вызова, осмысления, рефлексии); рассмотрена специфика использования таблиц «Знаю - Хочу узнать – Узнал», чтения с остановками, дискуссий по спорным вопросам истории как методов развития критического мышления на уроках истории в основной школе; сформирован краткий конспект урока истории с применением данных методик; проведено эмпирическое исследование, направленное на оценку умений школьников анализировать источники, аргументировать свою позицию. Основные результаты исследования позволили прийти к выводу о том, что систематическое применение методик развития критического мышления (таблица «Знаю - Хочу узнать – Узнал», чтение с

остановками, дискуссия по спорным вопросам истории) статистически значимо повышает уровень сформированности у учащихся 10-х классов умений анализировать исторические источники и аргументированно отстаивать свою позицию. Полученные данные имеют практическую ценность для методистов и учителей-практиков, демонстрируя конкретный инструментарий для реализации требований профессионального стандарта педагога и Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Ключевые слова: методика развития критического мышления; урок истории; основная школа; аргументация своей позиции; умение анализировать исторические источники

Статья поступила в редакцию 22.07.2025, одобрена после рецензирования 26.09.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

METHODS FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN HISTORY LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

**Alexey A. Belokhvostov, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Chemistry, Vitebsk State University named after P.M. Masherov,
Vitebsk, Republic of Belarus**

Abstract

The modern educational paradigm, operating in the context of dynamic digitalization and globalization of information flows, faces a systemic challenge caused by the phenomenon of so-called "fake" information or disinformation. This problem is particularly acute in the context of teaching history, as historical knowledge is not only an academic category but also a key element in the formation of collective identity, civic consciousness, and value orientations of the younger generation. This study presents a technology for developing critical thinking (the stages of challenge, comprehension, and reflection); examines the specifics of using "I Know - I Want to

Know - I Found Out" tables, paused reading, and discussions on controversial historical issues as methods for developing critical thinking in history lessons in secondary schools; a brief history lesson plan using these methods has been developed; and an empirical study has been conducted to assess students' abilities to analyze sources and argue their position. The study's key findings led to the conclusion that systematic application of critical thinking development methods (the "I Know - I Want to Know - I've Learned" chart, reading with pauses, and discussions on controversial historical issues) statistically significantly increases 10th-grade students' ability to analyze historical sources and articulate their position. The findings are of practical value to methodologists and practicing teachers, demonstrating specific tools for implementing the requirements of the professional teacher standard and the Federal State Educational Standard for Secondary General Education.

Keywords: methods for developing critical thinking; history lesson; primary school; arguing one's position; ability to analyze historical sources

Введение. В настоящее время актуализируется необходимость трансформации традиционных подходов к историческому образованию, смещения акцента с пассивной ретрансляции информационных потоков на активное формирование у учащихся комплекса аналитических компетенций, позволяющих осуществлять критическую рефлексию над историческими источниками и выработать обоснованную собственную позицию [1].

Гносеологическая уязвимость исторического знания, реконструируемого опосредованно через источники различной степени достоверности и ангажированности, в современную эпоху многократно усугубляется действием ряда факторов. Во-первых, это стремительный рост объема информации, циркулирующей в цифровой среде, где верифицированные научные данные уравниваются в правах с тенденциозными интерпретациями, конспирологическими теориями и фальсификатами. Во-вторых, действует эффект алгоритмического усиления, при котором персонализированные информационные ленты

социальных сетей и платформ создают условия для формирования «информационных пузырей», изолирующих индивида от альтернативных точек зрения и способствующих закреплению предвзятых, эмоционально заряженных, но научно несостоятельных конструкторов.

Отрицательное влияние некритического восприятия подобного контента заключается в формировании искаженной картины прошлого, а также в деформации когнитивного аппарата учащегося школы. Дезинформация, оперирующая упрощенными каузальными связями, мнимыми аналогиями и апелляцией к эмоциям, препятствует развитию навыков критического мышления, абстрактно-логического рассуждения и работы со сложными, причинно-следственными связями, каковыми являются исторические процессы [2].

Следовательно, стратегической задачей школьного исторического образования становится не столько усвоение определенного набора дат, имен и событий (хотя их фактологическая база остается необходимой), сколько включение учащихся в методологию исторической науки.

Обзор литературы. В рамках парадигмы личностно-деятельностного и компетентностного подходов, технология развития критического мышления (ТРКМ) утвердилась в качестве одной из наиболее релевантных и методологически разработанных педагогических моделей. Ее гносеологический фундамент коренится в синтезе идей конструктивизма (Л.С. Выготский, Дж. Дьюи), согласно которым знание активно конструируется самим обучающимся в процессе взаимодействия с информацией и социальной средой, а также когнитивной психологии, исследующей закономерности интеллектуального развития. Категория «критическое мышление» в данной традиции понимается как система рефлексивных суждений, включающая умения анализа, синтеза, интерпретации, выдвижения гипотез и их верификации, решения проблем и принятия взвешенных решений [3].

Каноническая структура ТРКМ, предложенная в работах Ч. Темпла, К.

Мередита и Дж. Стила, представляет собой трехфазный когнитивный процесс: «Вызов» (Evocation) – «Осмысление» (Realization of Meaning) – «Рефлексия» (Reflection). Каждая из стадий решает специфические дидактические и развивающие задачи, образуя в своей совокупности целостный дидактический цикл.

Стадия вызова направлена на мобилизацию имеющихся у учащихся знаний, представлений и ассоциаций относительно изучаемой проблемы. С точки зрения когнитивной психологии (опираясь на теорию схем), ее цель – активировать соответствующие ментальные схемы, создавая «когнитивный резонанс» для усвоения новой информации. Методический инструментарий включает приемы «мозгового штурма», кластеры, таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал», свободное письмо («эссе»). Ряд исследователей подчеркивают, что эффективность данной стадии определяется выявлением проблемных зон в знаниях учащихся, фиксацией противоречий и формулированием самими обучающимися вопросов и гипотез [4]. Критикуется формальный подход к вызову, когда он сводится к воспроизведению пройденного материала. Подлинный вызов должен порождать интеллектуальное напряжение и познавательный интерес, выступая в роли «моста» между известным и неизвестным [5].

Центральная фаза технологии (осмысление) предназначена для непосредственной работы с новой информацией (текст, видео, лекция, эксперимент). Ее суть заключается в активном и осмысленном восприятии, сопоставлении с первоначальными представлениями, поиске ответов на возникшие ранее вопросы и выявлении новых. Ключевым методическим приемом здесь является INSERT – маркировка текста пометками («v» – уже знал, «+» – новое, «-» – противоречит моим представлениям, «?» – неясно, требуется объяснение), а также ведение двойных дневников, концептуальных таблиц [6].

В академической среде ведутся дискуссии о степени структурированности стадии осмысления. Сторонники рассматриваемой технологии настаивают на

использовании формализованных приемов, обеспечивающих системность в работе с информацией [7]. Другие исследователи утверждают, что чрезмерная алгоритмизация может нивелировать собственно критический компонент, подменяя его техническим навыком заполнения таблиц. Они предлагают рассматривать данную стадию как пространство для диалогических практик, где происходит столкновение различных смыслов, их обсуждение и коллективное конструирование понимания [8]. Важным аспектом является развитие навыков селекции информации – отделения главного от второстепенного, фактов от интерпретаций, что особенно актуально в контексте медиаграмотности.

Заключительная стадия нацелена на комплексное осмысление и обобщение приобретенной информации, интеграцию новых знаний в систему личностных представлений, а также оценку эффективности собственной познавательной деятельности. На этом этапе происходит разрешение противоречий, обозначенных на стадии вызова, формулируются выводы и рождается собственное аргументированное суждение по проблеме. Методический арсенал включает эссе, дискуссии в формате «дебаты», возврат к кластерам и таблице «Знаю – Хочу узнать – Узнал» для их заполнения на новой основе [9]. В научном сообществе существует более широкое понимание рефлексии в ТРКМ. Если первоначально она трактовалась преимущественно как обобщение содержания, то современные отечественные исследователи вслед за Дж. Дьюи настаивают на ее двойной направленности: не только на объект знания («Что я узнал?»), но и на процесс познания («Как я узнал это?», «Какие стратегии оказались эффективными?», «В чем заключались мои трудности?»). Это выводит ТРКМ на уровень когнитивного развития учащегося, формирования у него способности к саморегуляции и управлению собственными интеллектуальными ресурсами. Поднимается вопрос о критериях оценки результатов рефлексии: должен ли педагог оценивать «правильность» эссе, или же ценность представляет сам факт интеллектуального усилия и личностного присвоения знания [10].

Организация и методология исследования. Цель исследования - оценить эффективность применения методик критического мышления для формирования умений анализировать исторические источники и аргументировать свою позицию у учащихся 10-х классов школы МБОУ ЦО № 44 имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова.

Дизайн исследования - контролируемый педагогический эксперимент с предварительным и итоговым срезом знаний.

Статистическую выборку образовали 2 группы учащихся 10-х классов: экспериментальная, где систематически применялись методики (использование таблиц «Знаю - Хочу узнать – Узнал», чтение с остановками, дискуссии по спорным вопросам истории), контрольная, обучавшаяся по традиционной системе исторического образования.

Ключевые методы исследования:

1. Анализ исторического источника (незнакомый фрагмент из западноевропейской хроники, аналогичный по сложности Повести Временных Лет). Учащимся предлагалось ответить на вопросы, направленные на выявление авторства, цели создания, позиции автора и достоверности информации.

2. Задание с развернутым ответом (эссе) на одну из предложенных спорных тем, требующее формулирования и аргументации собственной позиции.

Для обеспечения объективности использовалась стандартизированная критериальная шкала (максимум 10 баллов за каждое задание).

Критерии анализа источников:

- выявление основной идеи и цели документа (0-2 балла);
- определение позиции автора и контекста создания источника (0-2 балла);
- критическая оценка достоверности источника, выявление субъективности и умолчаний по содержанию текста (0-3 балла);
- привлечение внешних знаний для анализа источника (0-3 балла).

Критерии аргументации позиции в эссе:

- чёткость и обоснованность формулировки тезиса (0-2 балла);

- количество и релевантность приведенных аргументов (0-3 балла);
- использование фактов и примеров в поддержку аргументов (0-3 балла);
- логичность и структурная целостность текста (0-2 балла).

Обозначенные методы были применены на уроке истории, тема которого: «Принятие христианства на Руси: цивилизационный выбор или политическая необходимость?».

Целевая аудитория урока: 10-е классы.

Цель урока - сформировать комплексное представление о причинах, характере и последствиях принятия христианства на Руси через призму критического анализа источников и оценки различных историографических подходов.

Задачи урока истории:

1) Проанализировать политические, международные и социокультурные причины Крещения Руси; оценить его непосредственные и долгосрочные последствия;

2) Развивать навыки критического анализа исторических источников, ведения дискуссии на основе аргументов, формулирования и защиты собственной позиции;

3) Способствовать осознанию масштаба и противоречивости исторического выбора, влияющего на становление национальной идентичности.

Ход урока (краткое содержание):

1. Стадия вызова (10-12 минут).

Учащимся демонстрируется ряд изображений: византийский храм Святой Софии, славянское капище, киевский князь в окружении иноземных послов, древнерусская берестяная грамота. Формулируется проблемный вопрос: «Что общего между этими изображениями и как они связаны с фундаментальным цивилизационным поворотом в истории Руси?». Далее учащимся предлагается индивидуально, а затем в парах заполнить первые две колонки таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал».

2. Стадия осмысления (20-25 минут).

Класс делится на 3 группы, каждая из которых получает пакет документов и задание.

Группа 1 (Политики) (анализирует фрагменты Повести Временных Лет (рассказ о «выборе вер», переговоры с Византией). Задание - выявить политические и международные причины Крещения.

Группа 2 (Социологи) (анализирует фрагменты Повести Временных Лет (описание языческих реформ Владимира, сопротивление новгородцев) и данные археологии). Задание - обозначить социальные предпосылки и последствия смены веры.

Группа 3 (Культурологи) (анализирует фрагменты из «Слова о законе и благодати» митрополита Илариона и тексты современных историков о синтезе культур). Задание - определить цивилизационные и культурные последствия Крещения.

При работе с текстом Повести Временных Лет о выборе веры используется чтение с остановками: 1) первая остановка (после описания посольств). Вопрос: какими мотивами, по вашему, руководствовался Владимир, выслушивая послов? Какие критерии выбора он мог использовать? 2) вторая остановка (после рассказа послов, вернувшихся из Константинополя). Вопрос: почему описание красот Софийского собора стало ключевым аргументом? О чем это говорит? 3) остановка после окончания текста. Итоговый вопрос: насколько данный источник можно считать объективным в описании причин выбора веры? Чьи интересы он отражает?

3. Стадия рефлексии (10-15 минут).

Формулируется ключевой вопрос для обсуждения (проведения дискуссии): «Принятие христианства князем Владимиром было продиктовано в первую очередь государственной прагматикой или духовными исканиями?»

Учащиеся высказывают свою позицию, опираясь на данные источников и анализ, проведенный в группах. Учитель выполняет роль модератора, фиксируя

аргументы «за» и «против» на доске, побуждая учащихся к уточнениям и контраргументации.

Учащиеся возвращаются к своим таблицам и заполняют колонку «Узнал», соотнося новые знания с первоначальными представлениями и заданными вопросами. Возможна формулировка новых вопросов для самостоятельного исследования.

Домашнее задание: написать мини-эссе на тему: «"Двоеверие" на Руси: поражение язычества или его интеграция в новую культуру?».

Результаты исследования и их обсуждение. Статистически значимый прирост среднего балла выполнения заданий на анализ источника в экспериментальной группе ($\Delta = +3,6$) свидетельствует о высокой эффективности примененного методического комплекса (таблица 1). Существенный прогресс наблюдается по критериям критической оценки достоверности источника и привлечения внешних знаний для его анализа. Это позволяет утверждать, что систематическая работа с текстами по технологии «чтение с остановками» и в групповом формате сформировала у учащихся экспериментальной группы устойчивый алгоритм критического анализа, выходящий за рамки простого извлечения информации. Незначительный прирост в контрольной группе ($\Delta = +0,4$) подтверждает, что без целенаправленного формирования данных умений их развитие минимально в отличие от экспериментальной группы.

Таблица 1 – Сравнительное исследование результатов выполнения заданий на анализ источника (балльная оценка)

Группа	Предварительный срез	Контрольный срез	Прирост (Δ)
Экспериментальная группа	4,2 ± 1,1	7,8 ± 1,3	+3,6
Контрольная группа	4,5 ± 1,0	4,9 ± 1,2	+0,4

Источник: разработано авторами.

Еще более выраженная положительная динамика в экспериментальной группе ($\Delta = +4,3$) по сравнению с контрольной группой обуславливает эффективность методик (таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал», дискуссия по спорным вопросам истории) для формирования умения структурировать и аргументировать свою позицию (таблица 2). Учащиеся экспериментальной группы научились не только выдвигать тезисы, но и подкреплять их релевантными фактами, выстраивая логические связи. Регулярное участие в дискуссиях или дебатах, где требуется не только выразить свою позицию, но и ответить на контраргументы, напрямую способствовало развитию данных навыков.

Таблица 2 - Сравнительное исследование результатов выполнения заданий на аргументацию позиции в эссе (балльная оценка)

Группа	Предварительный срез	Контрольный срез	Прирост (Δ)
Экспериментальная группа	$3,8 \pm 1,4$	$8,1 \pm 1,1$	+4,3
Контрольная группа	$4,0 \pm 1,2$	$5,2 \pm 1,3$	+1,2

Источник: разработано авторами.

На рисунке 1 приведено распределение учащихся по уровням сформированности умений по итогам сравнительного исследования.

Диаграмма наглядно иллюстрирует существенное различие в распределении уровней сформированности умений между группами. В экспериментальной группе преобладает высокий уровень сформированности умений (58%), в то время как в контрольной группе более половины учащихся (54%) имеют низкий уровень сформированности умений.

Следовательно, результаты обосновывают, что традиционное обучение, ориентированное на репродукцию исторических фактов, не решает в полной мере задачу развития метапредметных компетенций, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего основного образования.

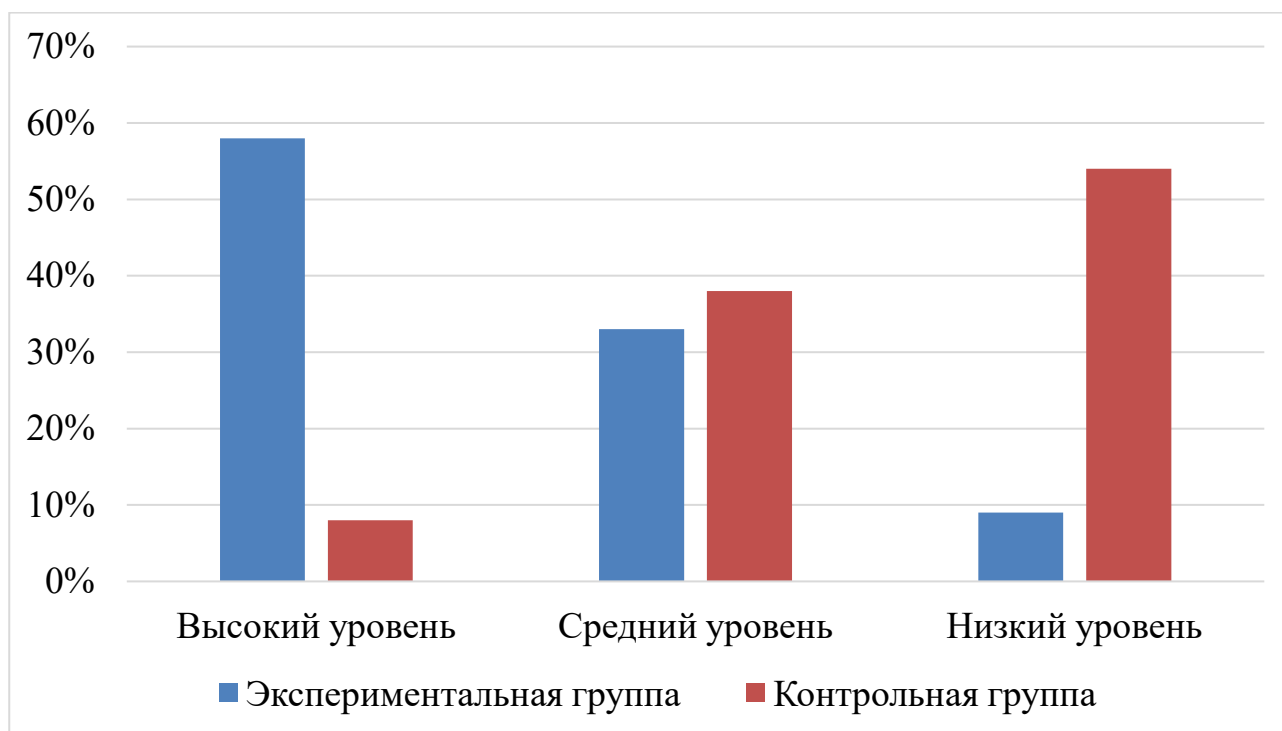


Рисунок 1 - Распределение учащихся по уровням сформированности умений по итогам сравнительного исследования, % (источник: разработано авторами)

Применение специализированных педагогических технологий (в частности, ТРКМ) позволяет целенаправленно и эффективно переводить большинство учащихся на качественно более высокий уровень интеллектуальной деятельности.

Выводы. Противостояние фейковой информации и формирование собственной оценки в школе отражает необходимость решения общекультурной задачи. Это процесс воспитания не просто грамотного потребителя информации, а автономного, критически мыслящего субъекта, способного к самостоятельному конструированию целостной и доказательной исторической картины мира, что является базисом как личностного развития, так и устойчивости гражданского общества в условиях применения в настоящем мире манипулятивных практик.

ТРКМ предстает как гибкая дидактическая система, интегрирующая достижения конструктивистской дидактики, когнитивной психологии и теории

рефлексии. Ее эффективность напрямую связана с профессиональной компетентностью педагога, способного не столько следовать формальным приемам, сколько создавать в учебном процессе «зону ближайшего развития» для становления критически мыслящей, самостоятельной и рефлексивной личности.

Список литературы

1. Бизяева Н. Д. Технология осмысленной работы учащихся с видеоконтентом на уроках истории в основной школе // ЦИТИСЭ. - 2024. - № 2. - С. 106.
2. Обухова Я. В. Развитие критического мышления учащихся седьмых классов на уроках истории с использованием цифровой платформы // Вестник науки. – 2025. – Т.1. – №. 6 (87). – С. 849-855.
3. Фошенко Н. Н. Практическое применение методов критического мышления на уроках истории и обществознания, как один из приемов современных педагогических технологий в условиях реализации ФГОС // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2020. – №. 1. – С. 151-156.
4. Рыбакова Е. В., Чижиков Р. Е. Ресурсы преподавания истории как средство коррекции личностных и образовательных проблем обучающихся // ЦИТИСЭ. - 2025. - № 2. - С. 7.
5. Курочкина И. А. Повысить интерес к обучению. Использование элементов технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания // Вестник военного образования. – 2023. – №. 6 (45). – С. 126-130.
6. Шилин С. Н. К вопросу о визуализированном обучении истории в основной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2021. – №. 4. – С. 46-51.
7. Холмова О. Я., Широкова А. А., Штейнфельд К. В. Литературные произведения как средство формирования критического мышления на уроках

истории // Современное педагогическое образование. – 2023. – №. 10. – С. 204-207.

8. Бизюков А. В. Методы формирования критического мышления у обучающихся в контексте изучения исторических дисциплин // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – №. 9 (90). – С. 190-197.

9. Ахмадхожаева Л. М., Бабашев Ф. А. Методы формирования критического мышления у школьников в условиях мультимедийного образования // Инновационные исследования в современном мире: теория и практика. – 2025. – Т. 4. – №. 15. – С. 15-17.

10. Джигоева А. Р., Малиева З. К. Технология развития критического мышления в учебном процессе общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №. 5 (90). – С. 143-145.

References

1. Bizyaeva N. D. Technology of meaningful work of students with video content in history lessons in secondary school // CITISE. - 2024. - No. 2. - P. 106.

2. Obukhova Ya. V. Developing critical thinking of seventh-grade students in history lessons using a digital platform // Science Bulletin. - 2025. - Vol. 1. - No. 6 (87). - P. 849-855.

3. Foshchenko N. N. Practical application of critical thinking methods in history and social studies lessons, as one of the techniques of modern pedagogical technologies in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // Information and communication technologies in pedagogical education. - 2020. - No. 1. - P. 151-156.

4. Rybakova E. V., Chizhikov R. E. History Teaching Resources as a Means of Correcting Students' Personal and Educational Problems // CITISE. - 2025. - No. 2. - P. 7.

5. Kurochkina I. A. Increasing Interest in Learning. Using Elements of Critical Thinking Development Technology in History and Social Science Lessons // Bulletin

of Military Education. - 2023. - No. 6 (45). - P. 126-130.

6. Shilin S. N. On the Issue of Visualized History Teaching in Basic School // Teaching History and Social Science at School. - 2021. - No. 4. - P. 46-51.

7. Kholmova O. Ya., Shirokova A. A., Shteynfeld K. V. Literary works as a means of developing critical thinking in history lessons // Modern pedagogical education. - 2023. - No. 10. - P. 204-207.

8. Bizyukov A. V. Methods of developing critical thinking in students in the context of studying historical disciplines // Bulletin of science. - 2025. - Vol. 3. - No. 9 (90). - P. 190-197.

9. Akhmadkhozhaeva L. M., Babashev F. A. Methods of developing critical thinking in schoolchildren in the context of multimedia education // Innovative research in the modern world: theory and practice. - 2025. - Vol. 4. - No. 15. - P. 15-17.

10. Dzhioeva A. R., Malieva Z. K. Technology of development of critical thinking in the educational process of a comprehensive school // World of science, culture, education. - 2021. - No. 5 (90). - P. 143-145.

Научная статья

УДК 373.5

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

**Борисова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет просвещения, Москва, Российская
Федерация. svboris_ped21@gmail.com**

Аннотация

Статья посвящена отражению результатов организации учебной деятельности в классе с использованием технологии смешанного обучения – «перевернутый класс». Актуальность внедрения модели «перевернутого класса» на уроках математики в старшей школе носит стратегический характер и определяется ее способностью решать комплекс задач, начиная с персонализации образовательного процесса и развития метапредметных навыков и заканчивая повышением мотивации и формированием глубокого, осмысленного понимания математических абстракций через их практическое применение в условиях поддерживающей образовательной среды. Модель «перевернутого класса» представляет собой системную реорганизацию учебного процесса, основанную на принципах смешанного обучения и предполагающую совершенствование традиционной структуры образовательной деятельности. Ее сущность, технологические аспекты и организационные механизмы являются предметом активной научной дискуссии в педагогическом сообществе. Эффективность модели непосредственно зависит от профессиональной готовности педагога к созданию качественного цифрового контента, отвечающего принципам медиадидактики, и, что важно, к фундаментальной трансформации учебной деятельности в сторону ее проблематизации, коллаборации и глубокой индивидуализации. Научный дискурс вокруг модели отражает ее потенциал как инструмента реализации требований Федерального государственного

образовательного стандарта, одновременно указывая на методологические и практико-ориентированные риски, связанные с ее узкой интерпретацией возможностей и преимуществ.

Ключевые слова: технология смешанного обучения; перевернутый класс; урок математики; школа; организация учебной деятельности

Статья поступила в редакцию 24.06.2025, одобрена после рецензирования 15.08.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

APPLYING THE FLIPPED CLASSROOM BLENDED LEARNING TECHNOLOGY TO HIGH SCHOOL MATHEMATICS LESSONS

Svetlana V. Borisova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Education, Moscow, Russian Federation.

Abstract

This article explores the impact of implementing a blended learning approach—the flipped classroom. The relevance of implementing the flipped classroom model in high school mathematics classes is strategic and driven by its ability to address a range of challenges, from personalizing the educational process and developing meta-subject skills to increasing motivation and fostering a deep, meaningful understanding of mathematical abstractions through their practical application in a supportive educational environment. The flipped classroom model represents a systemic reorganization of the educational process, based on the principles of blended learning and aimed at improving the traditional structure of educational activities. Its essence, technological aspects, and organizational mechanisms are the subject of active academic debate in the teaching community. The effectiveness of the model directly depends on the teacher's professional readiness to create high-quality digital content that meets the principles of media didactics and, importantly, to fundamentally

transform learning toward problem-solving, collaboration, and deep individualization. The scientific discourse surrounding the model reflects its potential as a tool for implementing the requirements of the Federal State Educational Standard, while simultaneously pointing out the methodological and practice-oriented risks associated with its narrow interpretation of its capabilities and advantages.

Keywords: blended learning technology; flipped classroom; mathematics lesson; school; organization of educational activities

Актуальность вопроса применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» на уроках математики в старшей школе.

Актуальность применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в рамках образовательного процесса на уроках математики в старшей школе обусловлена комплексом фундаментальных вызовов, стоящих перед современной системой образования, и спецификой самой математики как учебной дисциплины [1], [2]. Данная модель, предполагающая совершенствование традиционной структуры организации учебной деятельности, когда теоретический материал осваивается обучающимися автономно во внеурочное время (часто посредством цифровых образовательных ресурсов), а аудиторные часы высвобождаются для активной познавательной деятельности, решения прикладных задач, проектной работы и коллективного обсуждения, является релевантным ответом на следующие системные проблемы.

Во-первых, она адресована проблеме дифференциации и персонализации обучения. В традиционной модели «лекция - домашнее задание» педагог лишен возможности оказывать адресную поддержку каждому ученику в классе, так как основное время поглощено трансляцией нового материала. Модель «перевернутого класса» делегирует процесс первичного ознакомления с теорией в зону ответственности ученика, что позволяет ему работать в комфортном для себя темпе (пересматривать видео-лекции, возвращаться к сложным моментам).

Во-вторых, технология способствует формированию универсальных

учебных действий и метапредметных компетенций, что является ключевым требованием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего общего образования. Самостоятельное изучение теоретического блока (видеолекции, интерактивные презентации, электронные учебники) развивает навыки самоорганизации, тайм-менеджмента, смыслового чтения и работы с информацией у учащихся.

В-третьих, модель адекватна цифровой трансформации общества и отвечает запросам поколения Z, для которого цифровая среда является естественной средой обитания и основным каналом получения информации.

В-четвертых, «перевернутый класс» оптимизирует когнитивную нагрузку и способствует глубокому усвоению материала. Согласно когнитивной теории обучения эффективное усвоение сложных концепций, каковыми являются, например, начала математического анализа или стереометрия, происходит в процессе их активного применения и обсуждения. В традиционной модели наиболее сложная деятельность – решение задач – переносится на домашнюю работу, где ученик лишен оперативной поддержки учителя и коллектива. При применении модели «перевернутого класса» этот когнитивно напряженный этап переносится в класс, где педагог может своевременно скорректировать условия задачи, направить мысль ученика, организовать кооперацию.

В-пятых, технология обладает значительным потенциалом в контексте формирования предпосылок для осознанного выбора будущей профессии, в том числе в STEM-областях. Проектная деятельность, работа с реальными (или близкими к реальным) данными и кейс-стади, которые становятся возможными в рамках аудиторных занятий, позволяют старшеклассникам увидеть практическую значимость математического аппарата, что является основополагающим мотивирующим фактором для углубленного изучения предмета и дальнейшего профессионального самоопределения [3].

Характеристика научного дискурса поднимаемой проблематики.

Каноническое определение модели «перевернутый класс», предложенное ее

пионерами Джонатаном Бергманном и Аароном Сэмсом, описывает ее как перенос трансляции теоретического материала в домашнюю работу учащихся, в то время как аудиторное время высвобождается для активной познавательной деятельности: применения знаний, решения проблем, коллаборации и индивидуализированной помощи от педагога. Однако в научной литературе существуют различные точки зрения на сущностные характеристики данной модели.

По мнению Т.П. Фиско, «перевернутый класс» трактуется как модель, реализующая переход от «знаниевой» парадигмы к компетентностной. Ключевым является преобразование роли ученика из пассивного реципиента информации в активного субъекта, конструирующего знание в процессе решения учебных задач [4]. Вместе с тем, как утверждает С.А. Золотарева, модель оценивается как инструмент оптимизации познавательных процессов. Согласно этой точке зрения, традиционная лекция в классе создает высокую внешнюю когнитивную нагрузку, связанную с необходимостью одновременного восприятия новой информации и удержания ее в рабочей памяти для немедленного применения [5].

Однако С.А. Мадьярова и И.В. Морхова акцентируют внимание на возможных рисках узкого понимания возможностей практического применения анализируемой модели смешанного обучения. Авторы подчёркивают, что «перевернутый класс» – это комплексная педагогическая система. Неудачи в ее реализации часто связаны с тем, что учителя переносят в цифровой формат те же малопродуктивные лекции, не осуществляя изменения в организации учебной деятельности в классе [6].

Создание учебных материалов для домашнего изучения является важным элементом модели, требующим от педагога владения цифровыми компетенциями и глубокого понимания дидактики. Эффективность видеоурока определяется соблюдением ряда принципов. Принцип согласованности требует исключения посторонней информации; принцип сигнализации – визуального

выделения ключевых идей; принцип пространственно-временной смежности – одновременного предъявления соотносимых текста и графики [7].

Интерактивные презентации (созданные, например, на платформах Nearpod, Pear Deck или с использованием H5P) предпочтительнее пассивного просмотра видеоуроков, на взгляд А.Ю. Милинского. Встраивание проверочных вопросов, ветвящихся сценариев, мини-заданий позволяет осуществлять формирующее оценивание навыков в реальном времени и удерживать внимание учащегося [8].

Исследователи Н.Н. Яковлева [9] и И.В. Захарова [10] указывают на необходимость обеспечения многоканальности восприятия. Это включает обязательное субтитрование видео для детей с нарушениями слуха и для тех, кто работает в шумной обстановке, а также предоставление текстовой версии конспекта лекции. Данный подход согласуется с принципами инклюзивного образования, делая контент доступным для всех категорий обучающихся.

Ключевой дидактический потенциал модели реализуется именно в аудиторной деятельности. Групповая работа в данной модели становится системообразующим принципом организации урока. С точки зрения социального конструктивизма именно в процессе коллаборации и социального взаимодействия происходит интенсивное присвоение знаний и развитие высших психических функций учащихся. Решение нестандартных задач рассматривается как основной вид учебной деятельности в классе. Если дома учащиеся усвоили базовый алгоритм или теоретическую конструкцию, то в классе они применяют их в измененных, незнакомых ситуациях. Поскольку учитель освобожден от изложения лекционного материала, он получает уникальную возможность для непрерывного мониторинга учебной деятельности («обучающего оценивания»). Он может циркулировать по классу, выявлять системные ошибки, оказывать точечную поддержку учащимся, испытывающим трудности, и давать усложненные задания более подготовленным ученикам [11], [12].

Внедрение модели «перевернутый класс» оказывает комплексное

воздействие на мотивационную и волевую сферу старшеклассников, что может быть проинтерпретировано через призму современных теорий мотивации.

В соответствии с теорией самодетерминации (Э. Деси и Р. Райан) модель создает условия для удовлетворения трех фундаментальных психологических потребностей:

- потребность в автономии, поскольку учащийся получает контроль над темпом и временем изучения теоретического материала (возможность перемотать, поставить на паузу, вернуться), что усиливает чувство субъектности и личной ответственности за процесс познания;

- потребность в компетентности, в рамках которой акцент на аудиторной деятельности, где учитель выступает в роли фасилитатора, позволяет учащемуся немедленно применять знания, получать обратную связь и преодолевать трудности в поддерживающей среде, что формирует ощущение роста собственной эффективности;

- потребность в связанности, в связи с чем групповая работа над сложными задачами в классе способствует формированию учебного сообщества, сотрудничеству и ощущению причастности к общему делу.

В рамках теории академической ответственности перенос этапа первичного ознакомления с лекционным материалом в зону личной ответственности ученика целенаправленно формирует его как субъекта учебной деятельности. Ученик не может пассивно «отсидеть» урок; его неготовность к активной работе в классе становится очевидной для него самого, группы и педагога, что выступает основополагающим стимулом к добросовестному выполнению домашней части задания.

Методология исследования. Эмпирическое исследование было направлено на оценку эффективности модели «перевернутый класс» в сравнении с традиционной моделью обучения (ТМ) по уровню академических достижений учащихся 11-х классов по математике. Методология исследования базируется на проведении эксперимента с неэквивалентными контрольными группами.

Выборка – 64 учащихся 11-х классов ГБОУ Школа № 219 (г. Москва), разделенные на экспериментальную группу, обучающуюся по модели перевернутого класса, и контрольную группу, учебная деятельность которой была организована по традиционной модели.

Продолжительность эксперимента – 1 учебная четверть (раздел «Тригонометрические уравнения и неравенства»).

Итоговая оценка проводилась на основе контрольной работы, включающей задания трёх уровней:

- 1) репродуктивного (задание на применение формул);
- 2) конструктивного (решение стандартных уравнений);
- 3) творческого (решение нестандартных уравнений и задач с параметром).

Максимальный балл за правильное решение всех заданий контрольной работы – 50 баллов.

Результаты исследования и их обсуждение. Сравнительный анализ результатов контрольной работы учащихся 11-х классов представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Сравнительный анализ результатов контрольной работы учащихся 11-х классов

Группа	Средний балл	Стандартное отклонение (σ)	Процент учащихся, достигших высокого уровня (41-50 баллов), %	Процент учащихся, показавших низкий результат (менее 25 баллов), %
Экспериментальная группа (модель «перевернутый класс»)	39,2	5,1	40,6	6,3
Контрольная группа (традиционная)	34,8	7,3	21,9	18,8

модель учебной деятельности)				
Статистическая значимость	$p < 0,05$	-	$p < 0,01$	$p < 0,05$

Источник: разработано авторами.

Примечание: высокий уровень усвоения материала – 41-50 баллов; средний уровень усвоения материала – 26-40 баллов; низкий уровень усвоения материала – 0-25 баллов.

Результаты отражают статистически значимое преимущество экспериментальной группы. Более высокий средний балл в экспериментальной группе свидетельствует об общей эффективности модели «перевернутый класс». Меньшее стандартное отклонение в группе, обучавшейся с использованием технологии смешанного обучения, указывает на более однородный уровень подготовки учащихся 11-х классов, что может быть следствием эффективной индивидуализированной помощи учителя в классе, позволившей «подтянуть» отстающих. Существенное различие в процентах учащихся, достигших высокого и низкого уровня, подтверждает, что модель «перевернутый класс» не только повышает средний результат, но и способствует сокращению разрыва между сильными и слабыми учениками, минимизируя долю неуспевающих.

По итоговой оценке контрольной работы было построено распределение учащихся выборки по уровням усвоения материала (рисунок 1).

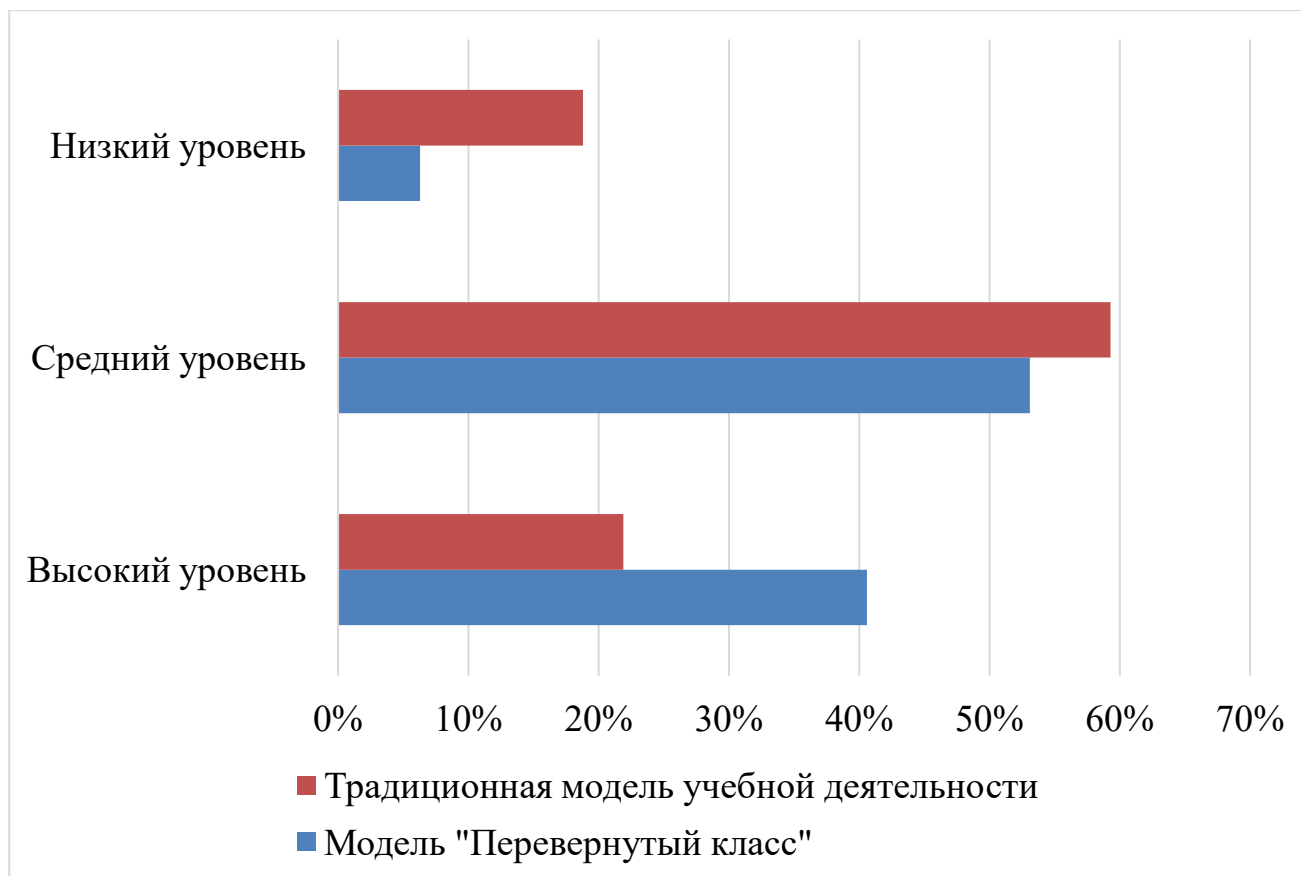


Рисунок 1 - Распределение учащихся выборки по уровням усвоения материала, % (источник: разработано авторами)

Визуальное представление данных наглядно подтверждает выводы, сделанные из таблицы 1. В группе, занимавшейся по модели «перевернутый класс» наблюдается сдвиг в сторону более высоких уровней усвоения: доля учащихся с высоким уровнем усвоения материала почти в 2 раза выше, чем в контрольной группе, а доля с низким уровнем усвоения материала – в 3 раза ниже в отличие от контрольной группы. Это свидетельствует о том, что модель «перевернутый класс» способствует не только усреднению результатов, но и качественному росту числа учащихся, достигших глубокого и творческого уровня понимания материала, одновременно обеспечивая надежное базовое усвоение для большинства учащихся 11-х классов.

Несмотря на крайне высокий дидактический потенциал, модель смешанного обучения упирается в ключевое социальное ограничение – цифровое неравенство учащихся. Данная проблема имеет несколько уровней, а

именно:

1) технический уровень, связанный с отсутствием у семьи высокоскоростного и стабильного интернета, современного компьютера или иного гаджета для комфортного просмотра видео;

2) средовой уровень, определяющийся неблагоприятными домашними условиями для учебы (отсутствие личного пространства, шум);

3) компетентностный уровень, обусловленный недостаточной цифровой грамотностью учащегося или членов его семьи для эффективной работы с образовательными платформами.

Игнорирование данного аспекта может привести к углублению цифрового образовательного неравенства, когда успеваемость начинает коррелировать не с когнитивными способностями учеников, а с социо-экономическим статусом семьи. Поэтому в контексте данного исследования предлагаются меры по минимизации проблем с доступом учащихся к Интернет-ресурсам (таблица 2).

Таблица 2 - Меры по минимизации проблем с доступом учащихся к Интернет-ресурсам

Уровень проблемы	Педагогические и организационные решения
Технический	- предоставление флеш-накопителей с записанными материалами; - использование школьных компьютеров в специально отведенные часы до или после уроков; - сжатие видеофайлов для уменьшения трафика или предоставление текстовых версий лекций
Средовой	- организация в школе «зон самостоятельной работы» с доступом в Интернет; - гибкость дедлайнов заданий, учитывающая сложные домашние обстоятельства учащихся
Компетентностный	- проведение вводных занятий по работе с образовательными платформами; - техническая поддержка со стороны школы для учащихся и родителей; - использование интуитивно понятных и единообразных

интерфейсов

Источник: разработано авторами.

Таблица 2 систематизирует комплексный, многоуровневый подход к решению проблемы цифрового неравенства в среднем основном образовании. Предлагаемые меры, распределенные по уровням проблемы, показывают, что ответственность за обеспечение равного доступа к Интернет-ресурсам, цифровым образовательным платформам лежит не только на семье, но и на образовательной организации, которая должна выступать в роли активного посредника, нивелирующего социальные барьеры. Это соответствует принципам социальной справедливости в национальной системе образования.

Выводы. Сущность модели «перевернутый класс» заключается в изменении традиционной организации учебного процесса, направленному на оптимизацию когнитивной нагрузки, развитие учебной автономии и метапредметных компетенций учащихся через перестройку этапов освоения материала.

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на оценку эффективности модели «перевернутый класс» в сравнении с традиционной моделью обучения по уровню академических достижений учащихся 11-х классов по математике, подтверждает гипотезу о более высокой эффективности модели «перевернутый класс» по сравнению с традиционной моделью обучения в контексте достижения академических результатов по математике в старшей школе. Полученные данные позволяют утверждать, что данная модель не только способствует росту мотивации и ответственности, но и приводит к статистически значимому улучшению качества предметных знаний и умений, обеспечивая при этом большую выравненность образовательных результатов и снижение академических рисков.

Список литературы

1. Позднухов И. Д., Сафуанов И. С., Атанасян С. Л. Интеграция массовых

открытых онлайн-курсов в образовательную среду посредством «перевернутого класса»: программа экспериментального обучения по геометрии для старших школьников // Наука и школа. – 2024. – №. 3. – С. 75-88.

2. Шайхы Ж., Нурланұлы М., Максұтов С. Влияние использования метода перевернутого класса в средней школе // Педагогика и Методы Обучения. – 2025. – Т. 71. – №. 2. – С. 6-20.

3. Мишина А. П., Данилов С. В., Савельева Л. А. Организационно-педагогические и методические условия эффективной реализации модели «Школа полного дня» на основе технологии смешанного обучения // Педагогический ИМИДЖ. – 2024. – Т. 18. – №. 3 (64). – С. 285-302.

4. Фисенко Т. П. Организация адаптивного обучения, направленного на развитие регулятивных универсальных учебных действий обучающихся основной школы (на примере обучения математике) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – №. 4 (45). – С. 215-220.

5. Золотарева С. А. Метод «перевернутого класса»: история и опыт применения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №. 2 (93). – С. 29-32.

6. Мадьярова С. А., Морхова И. В. «Перевернутый класс» как модель инновационного обучения // Наука и образование сегодня. – 2020. – №. 6-1 (53). – С. 44-45.

7. Ровчак Л. Л. Технология «перевернутый класс» как средство повышения учебной мотивации на уроках в начальной школе // Синтез науки и образования как механизм перехода. – 2025. – №. 5. – С. 130.

8. Милинский А. Ю. Перевернутый класс в современном образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 87-3. – С. 187-190.

9. Яковлева Н. Н. Кластерная модель как один из путей преодоления трудностей обучения младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №. 4 (113). – С. 374-377.

10. Захарова И. В. Педагогическая технология «перевернутый класс» как средство повышения познавательной активности обучающихся // *Инновационная наука*. – 2024. – №. 2-1. – С. 110-113.
11. Селиверстова Е. Н. Перевернутый класс: модный вызов или потребность времени? // *Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2024. – №. 51. – С. 31-43.
12. Драндров Д. А. Педагогические условия применения смешанного обучения общественно-научным предметам в основной общеобразовательной школе // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2025. – №. 2 (127). – С. 76-85.

References

1. Pozdnukhov I. D., Safuanov I. S., Atanasian S. L. Integration of Massive Open Online Courses into the Educational Environment through the "Flipped Classroom": An Experimental Geometry Learning Program for High School Students // *Science and School*. - 2024. - No. 3. - P. 75-88.
2. Shaikhy Zh., Nurlanuly M., Maksutov S. Impact of Using the Flipped Classroom Method in Secondary School // *Pedagogy and Teaching Methods*. - 2025. - Vol. 71. - No. 2. - P. 6-20.
3. Mishina A. P., Danilov S. V., Savelyeva L. A. Organizational, pedagogical and methodological conditions for the effective implementation of the "Full-day school" model based on blended learning technology // *Pedagogical IMAGE*. - 2024. - Vol. 18. - No. 3 (64). - P. 285-302.
4. Fisenko T. P. Organization of adaptive learning aimed at developing regulatory universal learning actions of basic school students (using the example of teaching mathematics) // *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*. - 2024. - No. 4 (45). - P. 215-220.
5. Zolotareva S. A. The "flipped classroom" method: history and experience of

- application // *The world of science, culture, education*. - 2022. - No. 2 (93). – P. 29-32.
6. Madyarova S. A., Morkhova I. V. "Flipped Classroom" as a Model of Innovative Learning // *Science and Education Today*. – 2020. – No. 6-1 (53). – P. 44-45.
7. Rovchak L. L. "Flipped Classroom" Technology as a Means of Improving Academic Motivation in Primary School Lessons // *Synthesis of Science and Education as a Transition Mechanism*. – 2025. – No. 5. – P. 130.
8. Milinsky A. Yu. Flipped Classroom in the Modern Educational Process // *Problems of Modern Pedagogical Education*. – 2025. – No. 87-3. – P. 187-190.
9. Yakovleva N. N. Cluster Model as One of the Ways to Overcome Difficulties in Teaching Primary School Students // *The World of Science, Culture, and Education*. - 2025. - No. 4 (113). - P. 374-377.
10. Zakharova I. V. Flipped Classroom Pedagogical Technology as a Means of Improving Students' Cognitive Activity // *Innovative Science*. - 2024. - No. 2-1. - P. 110-113.
11. Seliverstova E. N. Flipped Classroom: A Fashionable Challenge or a Need of the Time? // *Bulletin of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*. - 2024. - No. 51. - P. 31-43.
12. Drandrov D. A. Pedagogical conditions for the application of blended learning in social and scientific subjects in basic comprehensive school // *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev*. - 2025. - No. 2 (127). - P. 76-85.

Научная статья

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Попова Вера Ростиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Российская Федерация. verrost_popova77@gmail.com

Аннотация

Функциональная грамотность, понимаемая как способность человека эффективно функционировать в обществе, использовать приобретенные знания, умения и навыки для решения широкого спектра жизненных задач, становится ключевым интегральным результатом образовательного процесса. Актуальность формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках русского языка детерминирована комплексом социально-экономических, педагогических и дидактических факторов, которые определяют стратегические цели современного начального образования в контексте реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Данное исследование было направлено на формирование примеров заданий в соответствии с моделью PISA, адаптированных для начальной школы. Основными результатами исследования являются определение понятия функциональной грамотности и её разновидностей, рассмотрение направлений интеграции задач формирования функциональной грамотности младших школьников в предметное содержание русского языка (работа с текстами разных стилей и жанров, решение коммуникативных задач), представление примеров заданий PISA-подобного типа, адаптированных для начальной школы, проведение эмпирического исследования, направленного на диагностику уровня сформированности читательской и коммуникативной грамотности младших школьников на уроках русского языка. Выводы: проведенная диагностика

младших школьников подтвердила, что целенаправленная работа с заданиями, составленными по модели PISA, на уроках русского языка способствует формированию у учащихся устойчивых навыков читательской и коммуникативной грамотности. Однако результаты указывают на необходимость дальнейшей дифференциации заданий и усиления внимания к развитию критического аспекта чтения и сложных форм речевой деятельности для перевода учащихся с базового на повышенный уровень сформированности функциональной грамотности.

Ключевые слова: формирование функциональной грамотности; младшие школьники; уроки русского языка; примеры заданий; читательская и коммуникативная грамотность; начальное общее образование

Статья поступила в редакцию 16.05.2025, одобрена после рецензирования 13.07.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Vera R. Popova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool Education, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

Abstract

Functional literacy, understood as a person's ability to function effectively in society and use acquired knowledge, skills, and abilities to solve a wide range of life problems, is becoming a key integral outcome of the educational process. The relevance of developing functional literacy in primary school students in Russian language lessons is determined by a complex of socio-economic, pedagogical, and didactic factors that define the strategic goals of modern primary education in the context of implementing the requirements of the Federal State Educational Standard.

This study aimed to develop example assignments in accordance with the PISA model, adapted for primary school. The main results of the study are the definition of the concept of functional literacy and its varieties, an examination of the directions for integrating the tasks of developing functional literacy in primary school students into the subject content of the Russian language (working with texts of different styles and genres, solving communicative problems), the presentation of example PISA-type assignments adapted for primary school, and an empirical study aimed at assessing the level of development of reading and communicative literacy in primary school students in Russian language lessons. Conclusions: The assessment of primary school students confirmed that targeted work with assignments based on the PISA model in Russian language lessons contributes to the development of stable reading and communicative literacy skills. However, the results indicate the need for further differentiation of assignments and increased attention to the development of critical reading skills and complex forms of speech activity to advance students from the basic to advanced levels of functional literacy.

Keywords: development of functional literacy; primary school students; Russian language lessons; sample assignments; reading and communicative literacy; primary general education

Введение. В системе начального общего образования уроки русского языка обладают уникальным предметным потенциалом для становления компетенции функциональной грамотности, поскольку язык является одновременно объектом изучения и инструментом познания, коммуникации и регуляции деятельности. Актуальность данного процесса раскрывается через несколько взаимосвязанных аспектов.

Русский язык как учебный предмет выступает основной для формирования коммуникативной компетенции, являющейся ядром функциональной грамотности. В условиях поликультурной и информационно насыщенной среды способность младшего школьника адекватно воспринимать, критически

осмысливать и создавать разнообразные тексты (устные и письменные) становится условием его успешной социализации. Это предполагает переход от чисто орфографической и грамматической направленности урока к его коммуникативно-деятельностной организации, где языковые знания усваиваются в контексте решения практических задач: написание письма, составление объявления, понимание инструкции к учебному заданию или бытовому прибору, участие в диалоге, формулирование собственной позиции и ее аргументация [1]. Таким образом, формируется читательская грамотность, креативное и критическое мышление, без которых не представляется возможным дальнейшее образование и адаптация к быстро меняющимся социальным практикам.

Процесс овладения языком напрямую связан с развитием высших психических функций – мышления, памяти, воображения. Функционально ориентированное обучение русскому языку, направленное на анализ и порождение высказываний в различных коммуникативных ситуациях, способствует становлению абстрактно-логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, проводить аналогии, классифицировать и обобщать информацию. Работа с текстом как единицей коммуникации формирует умения извлекать необходимую информацию, интерпретировать и преобразовывать ее, что лежит в основе формирования как читательской, так и естественно-научной грамотности [2].

Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка неразрывно связано с воспитанием рефлексивной, ответственной и ценностно-ориентированной личности. Осознание норм литературного языка, возможностей его использования для воздействия на мысли и чувства собеседника, понимание эстетической функции слова способствуют развитию языкового чутья, культурной идентичности и уважения к родному языку как к феномену национальной культуры. Умение ясно и грамотно излагать свои мысли формирует у младшего школьника чувство самоуважения и уверенности в себе,

что является важным психологическим ресурсом для преодоления учебных и жизненных трудностей [3].

Современный мир предъявляет к выпускнику школы требования, что он должен уметь действовать в нестандартных ситуациях, применять ресурсы для достижения конкретных целей. Урок русского языка, сфокусированный на функциональной грамотности, моделирует такие ситуации. Задания, построенные на реальном или близком к реальному материале (работа с расписанием, таблицами, формулярами, простейшими юридическими документами, медиатекстами), готовят ребенка к самостоятельной жизни, делая процесс обучения осмысленным и мотивированным. Это позволяет преодолеть характерное для традиционной школы противоречие между теоретическими знаниями и их практическим применением [4].

Таким образом, актуальность формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках русского языка носит системный и стратегический характер. Это является ответом национальной образовательной системы на вызовы XXI века и направлено на подготовку личности, способной к непрерывному обучению, эффективной коммуникации и полноценной жизнедеятельности в высокотехнологичном и сложноорганизованном обществе. Интеграция задач развития функциональной грамотности в предметное содержание курса русского языка трансформирует его из дисциплины, ориентированной в первую очередь на запоминание правил, в инструмент личностного, интеллектуального и социального развития ребенка.

Обзор литературы. Функциональная грамотность в современной педагогической науке не сводится к элементарным навыкам чтения и письма. Это комплексная характеристика личности, отражающая ее способность использовать приобретенные знания, умения и навыки для эффективного решения широкого спектра жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности [5]. В структуре функциональной грамотности согласно рамкам международных исследований (PISA) выделяются несколько ключевых

компонентов, каждый из которых обладает собственной дидактической спецификой.

Читательская грамотность понимается как способность человека понимать, использовать, оценивать и размышлять над письменными текстами для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей, участия в жизни общества. В научном дискурсе существуют различные акценты в ее трактовке. Так, Н.В. Константинова рассматривает ее как метапредметную компетенцию, лежащую в основе всего обучения [6]. С точки зрения И.В. Рыжковой и С.А. Толстенко читательская грамотность – это, прежде всего, способность к рефлексии на текст, к выявлению его имплицитной, скрытой информации [7]. В отличие от традиционного литературного чтения, ориентированного на эстетическое восприятие, читательская грамотность в функциональном ключе нацелена на извлечение, критический анализ и практическое применение информации.

Математическая грамотность – это способность индивидуума формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Она включает в себя математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений. Исследователи, такие как Ж.М. Мышинская, подчеркивают, что суть математической грамотности заключается не в решении абстрактных учебных задач, а в умении математически смоделировать реальную ситуацию – переводить ее на язык математики и интерпретировать полученный результат обратно в контексте поставленной проблемы [8].

Естественно-научная грамотность определяется как способность заниматься вопросами, связанными с естественными науками, и идеями науки как мыслящего гражданина. Это предполагает умение объяснять явления научно, оценивать и планировать научные исследования, научно интерпретировать данные и доказательства. С точки зрения О.Н. Шумкиной и Е.А. Хаустовой

данный вид грамотности базируется на естественно-научном мышлении, включающем сформированность причинно-следственных связей, гипотетико-дедуктивный метод и понимание изменчивости научного знания [9].

Финансовая грамотность – это совокупность знаний, навыков и установок в финансовой сфере, способствующих принятию обоснованных решений для достижения личного финансового благополучия. Как отмечают О.А. Васнева и Н.Д. Тращенко, финансовая грамотность для младшего школьника – это сформированность базовых представлений о деньгах, бюджете, разумном потреблении и основах финансовой безопасности [5].

Русский язык как учебный предмет в начальной школе обладает уникальным интегративным потенциалом для формирования всех составляющих функциональной грамотности, поскольку язык является универсальным средством познания и коммуникации [10], [11].

Традиционный урок русского языка часто фокусируется на художественных текстах или дидактических предложениях, созданных для иллюстрации грамматического правила. Функциональный подход требует расширения репертуара текстов за счет включения аутентичных текстов нехудожественных жанров:

- информационные тексты: инструкции, правила, памятки, статьи из детских энциклопедий, расписания, объявления;

- публицистические тексты: заметки в школьную газету, короткие новостные сообщения;

- научно-популярные тексты: краткие описания явлений природы, технических устройств;

- работа с такими текстами строится на принципах, отличных от анализа художественного произведения. Она включает поиск и извлечение информации (задания типа «Найди в тексте ответ на вопрос...», «Заполни таблицу, используя данные текста»); интерпретацию и обобщение («Сформулируй своими словами основную мысль текста», «Объясни, для чего предназначена данная

инструкция»); критическую оценку («Все ли шаги в инструкции понятны? Что бы ты добавил?», «Согласен ли ты с утверждениями автора?») [12].

Такая деятельность напрямую формирует читательскую грамотность, одновременно закрепляя предметные умения по русскому языку (понимание темы, главной мысли, умение работать с ключевыми словами).

Коммуникативный подход, разрабатывавшийся в трудах О.В. Шабалиной [13], И.А. Бирюковой, Э.А. Ирзаевой [14], О.В. Шабалиной в соавторстве с Ю.Ю. Скриповой [15], является методологической основой интеграции. Урок русского языка должен моделировать реальные коммуникативные ситуации, требующие от ученика применения знаний в функциональном ключе:

1. Ситуации, интегрирующие математическую грамотность (задача: прочитать и понять условие текстовой задачи по математике, выделить числовые данные, вопрос, составить устный или письменный отчет о проведенных измерениях (длина, площадь), используя соответствующие речевые клише («Мы измерили...», «Получилось...», «Это означает...»)).

2. Ситуации, интегрирующие естественно-научную грамотность (задача: прочитать описание опыта или природного явления и пересказать его, используя причинно-следственные связи («Вследствие нагревания вода испарилась...»)), написать краткое сообщение-объяснение для одноклассников «Почему идет дождь?», используя научные понятия и ясные формулировки).

3. Ситуации, интегрирующие финансовую грамотность (задача: составить список покупок в рамках заданного бюджета, прочитать и понять короткое рекламное объявление, обсудить его достоинства и недостатки, потенциальные риски).

Следовательно, функциональный и культурологический подходы взаимодополняют друг друга. Формирование навыка осознанного чтения инструкции готовит базу для глубокого восприятия художественной литературы в будущем.

Организация и методология исследования. Эмпирическое исследование направлено на диагностику и оценку уровня сформированности компонентов читательской и коммуникативной грамотности у учащихся 4-х классов, систематически выполнявших на уроках русского языка задания PISA-подобного типа (таблица 1).

Таблица 1 – Задания, составленные по модели PISA для начальной школы

Компонент грамотности	Тип задания (жанр текста)	Содержание задания	Проверяемые умения
Читательская грамотность	Работа с инструкцией (текст-инструкция к набору конструктора)	Текст: «1. Достаньте все детали. 2. Найдите деталь №5 (красный куб). 3. Соедините её с деталью №7 (синяя панель) до щелчка». Вопрос 1: Какого цвета деталь, которую нужно найти второй? Вопрос 2: Что нужно сделать, чтобы детали соединились прочно? Вопрос 3: Маше не удалось соединить детали. Какие пункты инструкции она могла пропустить?	1. Найти и извлечь информацию (явную). 2. Интегрировать и интерпретировать (установить связь между шагами). 3. Осмыслить и оценить (рефлексия на текст, выявление возможных ошибок пользователя).
Читательская грамотность	Работа со смешанным текстом (рекламная листовка кружков)	Текст: Листовка с описанием двух кружков: «Юный художник» (вт, чт, 15:00, каб. 12) и «Веселый английский» (пн, ср, 16:00, каб. 21). Внизу приписка: «Запись у секретаря до 10 сентября». Вопрос 1: В какой день недели можно посещать оба кружка? Вопрос 2: Петя хочет записаться на «Юного	1. Найти и извлечь информацию (из несплошного текста). 2. Интегрировать и интерпретировать (сравнить расписания). 3. Осмыслить и оценить (соотнести информацию с контекстом, применить к реальной ситуации).

		художника» 12 сентября. Сможет ли он это сделать? Объясни свой ответ.	
Коммуникативная грамотность	Создание текста-объяснения (решение коммуникативной задачи)	Ситуация: Твой друг пропустил урок и не знает, как выполнить домашнее задание. Тебе нужно объяснить ему по телефону правило правописания безударной гласной в корне слова. Напиши ему СМС-сообщение (3-4 предложения), чтобы он все понял.	1. Умение учитывать адресата и цель (друг, цель – объяснить правило). 2. Создавать связное и структурированное высказывание. 3. Использовать адекватные языковые средства (доступный язык, возможно, примеры).
Коммуникативная грамотность	Решение практической задачи (работа с таблицей и формулировка вывода)	Текст: Таблица, показывающая время, которое ученики 3 «Б» класса тратят на чтение книг и просмотр мультфильмов. Вопрос: Посмотри на таблицу. Сформулируй один вывод о том, как третьеклассники проводят свободное время. Свой вывод начни со слов: «Из таблицы видно, что...».	1. Извлекать данные из несплошного текста. 2. Преобразовывать информацию (из таблицы в связное высказывание). 3. Строить речевое высказывание в соответствии с коммуникативной установкой.

Источник: разработано авторами.

Статистическая выборка – учащиеся 4-х классов МБОУ ЦО № 43 (г. Тула), в обучении которых в течение учебного года использовались задания, приведенные в таблице 1.

Диагностика, обусловленная выполнением школьниками 4 заданий, моделирующих структуру модели PISA, предполагала оценку по критериальной шкале, где каждое задание могло принести от 0 до 3 баллов в зависимости от полноты и правильности ответа (максимальное значение – 12 баллов).

Критерии оценки:

- низкий уровень (0-4 балла): учащийся способен найти в тексте явную информацию, непосредственно представленную в вопросе;
- средний или базовый уровень (5-8 баллов): школьник может интегрировать информацию из разных частей текста, сделать простой вывод, создать короткое высказывание по образцу;
- высокий уровень (9-12 баллов): ученик демонстрирует умение критически оценивать текст, выдвигать гипотезы о причинах ошибок, создавать развернутые, логически выстроенные высказывания для решения коммуникативной задачи.

Результаты проведения эксперимента и их обсуждение. Полученные данные диагностики уровня сформированности читательской и коммуникативной грамотности младших школьников свидетельствуют о том, что у большинства учащихся (55,8%) сформирован базовый уровень функциональной грамотности (таблица 2). Они успешно справляются с заданиями на поиск, интерпретацию и простое преобразование информации. При этом почти треть учащихся (28,8%) демонстрируют повышенный уровень, что говорит об их готовности к сложной познавательной деятельности, включающей элементы критического мышления и создания собственных текстов. Однако наличие 15,4% учащихся на низком уровне указывает на сохраняющиеся проблемы в работе с информацией у значительной части детей, что требует дальнейшей индивидуализации обучения в начальной школе.

Таблица 2 - Результаты диагностики уровня сформированности читательской и коммуникативной грамотности младших школьников

Уровень сформированности грамотности	Количество учащихся, чел.	Доля от общей выборки, %	Средний балл за практическую работу
Низкий уровень	8	15,4	3,5
Средний уровень	29	55,8	6,8
Высокий уровень	15	28,8	10,9
Среднее значение	7,6 баллов из 12 баллов (63,3%)		

по выборке	
------------	--

Источник: разработано авторами.

Наибольшая часть выборки (84,6% учеников 4-х классов) находится на базовом и высоком уровнях функциональной грамотности. Это можно считать косвенным подтверждением эффективности систематического использования заданий, составленных по модели PISA, так как они развивают именно те компетенции, которые диагностируются. Преобладание базового уровня является типичным для начальной школы и указывает на зону ближайшего развития – необходимость внедрения более сложных заданий, требующих развернутой аргументации и оценки достоверности информации.

При этом у учеников, обладающих низким уровнем, основной проблемой при выполнении представленных заданий (таблица 1) было непонимание имплицитной информации и неспособность выйти за рамки данного текста. При наличии у школьников базового уровня ошибки связаны с незрелостью навыков самоконтроля: учащиеся находили правильную информацию, но не соотносили ее с условием вопроса (например, при ответе на вопрос о возможности записи в кружок). На высоком уровне затруднения вызывали задания на формулировку сложных выводов, требующих синтеза информации из нескольких источников.

Выводы. Интеграция задач формирования функциональной грамотности в предметное содержание русского языка в начальной школе представляет собой глубинную трансформацию содержания и методов обучения, что предполагает переориентацию с узкопредметных целей на метапредметные результаты, где русский язык выступает в роли инструмента для познания других областей действительности и решения практических жизненных задач. Такой подход полностью соответствует стратегическим ориентирам, заложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте начального основного образования, и готовит младшего школьника к успешной жизни в информационно насыщенном обществе.

Список литературы

1. Кожахметова Ж. С., Битуганова А. А., Беккожаева Н. К., Рахимжанова Б. Е., Нурлан Н. Р. Развитие функциональной грамотности на уроке русского языка и литературы // *In The World Of Science and Education*. – 2025. – №. 15 март ЭН2. – С. 68-72.
2. Акименко Г. А. Влияние предмета «русский язык» на формирование функциональной грамотности младших школьников // *Вестник науки*. – 2024. – Т. 3. – №. 9 (78). – С. 87-91.
3. Тимофеева К. А., Иргашева Т. Г. Формирование текстовых умений у младших школьников на уроках русского языка // *Вестник науки*. – 2025. – Т. 1. – №. 4 (85). – С. 246-256.
4. Кантаева Т. А., Иргашева Т. Г. Игровые приемы в формировании функциональной грамотности младших школьников // *Вестник науки*. – 2024. – Т. 4. – №. 5 (74). – С. 761-768.
5. Васнева О. А., Тращенко Н. Д. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // *Наука и школа*. – 2025. – №. 2. – С. 80-90.
6. Константинова Н. В. Технологическая грамотность как необходимый компонент функциональной грамотности в младшей школе // *Гаудеамус*. – 2025. – Т. 24. – №. 1. – С. 95-105.
7. Рыжкова И. В., Толстенко С. А. Методика формирования читательской грамотности учащихся на уроках русского языка и литературы // *Московский педагогический журнал*. – 2024. – №. 4. – С. 119-133.
8. Мышинская Ж. М. Формирование функциональной грамотности младших школьников // *Ямальский вестник*. – 2024. – №. 3. – С. 20-23.
9. Шумкина О. Н., Хаустова Е. А. Формирование умений работы с инструктивными текстами у младших школьников // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. – 2025. – Т. 8. – №. 1 (29).

10. Александрова С. Э. Работа с текстовой информацией при проведении исследований на уроках в начальной школе // Концепт. – 2025. – №. 4. – С. 102-119.
11. Александрова С. Э. Дифференцированный подход как условие предупреждения трудностей формирования читательской грамотности в начальной школе // Ценности и смыслы. – 2025. – №. 5 (99). – С. 139-155.
12. Праницкая А. И. Развитие устной монологической речи как способ повышения функциональной грамотности обучающихся начальной школы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2025. – Т. 8. – №. 2 (30).
13. Шабалина О. В. Средства формирования языковой функциональной грамотности младших школьников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2024. – №. 2. – С. 140-148.
14. Бирюкова И. А., Ирзаева Э. А. Функциональная грамотность как ключевая составляющая Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – №. 2 (103). – С. 201-206.
15. Шабалина О. В., Скрипова Ю. Ю. Исследование готовности учителей к формированию читательской грамотности младших школьников // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – №. 1-1. – С. 175-195.

References

1. Kozhakhmetova Zh. S., Bituganova A. A., Bekkozhaeva N. K., Rakhimzhanova B. E., Nurlan N. R. Development of functional literacy in the lesson of Russian language and literature // In The World Of Science and Education. – 2025. – No. March 15 EN2. – P. 68-72.
2. Akimenko G. A. The influence of the subject “Russian language” on the formation

of functional literacy of junior schoolchildren // *Bulletin of Science.* – 2024. – Т. 3. – No. 9 (78). – P. 87-91.

3. Timofeeva K. A., Irgasheva T. G. Formation of text skills in junior schoolchildren in Russian language lessons // *Bulletin of Science.* – 2025. – Т. 1. – No. 4 (85). – P. 246-256.

4. Kantaeva T. A., Irgasheva T. G. Game techniques in the development of functional literacy in primary school students // *Vestnik nauki.* – 2024. – Vol. 4. – No. 5 (74). – P. 761-768.

5. Vasneva O. A., Trashchenko N. D. Development of functional literacy in primary school // *Nauka i shkola.* – 2025. – No. 2. – P. 80-90.

6. Konstantinova N. V. Technological literacy as a necessary component of functional literacy in primary school // *Gaudeamus.* – 2025. – Vol. 24. – No. 1. – P. 95-105.

7. Ryzhkova I. V., Tolstenko S. A. Methodology for developing students' reading literacy in Russian language and literature lessons // *Moscow pedagogical journal.* - 2024. - No. 4. - P. 119-133.

8. Myshinskaya Zh. M. Development of functional literacy of primary school students // *Yamal Bulletin.* - 2024. - No. 3. - P. 20-23.

9. Shumkina O. N., Khaustova E. A. Development of skills in working with instructional texts in primary school students // *Modern additional professional pedagogical education.* - 2025. - Vol. 8. - No. 1 (29).

10. Aleksandrova S. E. Working with text information when conducting research in elementary school lessons // *Concept.* - 2025. - No. 4. – P. 102-119.

11. Aleksandrova S. E. Differentiated approach as a condition for preventing difficulties in developing reading literacy in primary school // *Values and meanings.* – 2025. – No. 5 (99). – P. 139-155.

12. Pranitskaya A. I. Development of oral monologue speech as a way to improve the functional literacy of primary school students // *Modern additional professional pedagogical education.* – 2025. – Vol. 8. – No. 2 (30).

13. Shabalina O. V. Means of developing linguistic functional literacy of primary

- school students // Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. – 2024. – No. 2. – P. 140-148.
14. Biryukova I. A., Irzaeva E. A. Functional Literacy as a Key Component of the Federal State Educational Standards of Primary and Basic General Education // Scientific Notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. - 2024. - No. 2 (103). - P. 201-206.
15. Shabalina O. V., Skripova Yu. Yu. Study of Teachers' Readiness to Develop Reading Literacy in Primary School Students // Education Management: Theory and Practice. - 2024. - Vol. 14. - No. 1-1. - P. 175-195.

Научная статья

УДК 373.2

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА (ШКОЛЬНЫЕ СМИ, СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ)

**Старкова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет просвещения, Москва, Российская
Федерация. elstark_nikol@yandex.ru**

Аннотация

Исследование воспитательного потенциала школьного медиапространства является в современных условиях стратегической необходимостью, отвечающей на ключевые вызовы информационной эпохи. Оно позволяет переосмыслить воспитание как процесс сотворчества и со-управления, в котором сами учащиеся становятся активными субъектами формирования гуманистической, демократической и толерантной среды своего собственного развития. Это открывает новые горизонты для повышения эффективности воспитательной работы в условиях цифровой трансформации общества и перехода к антропоцентрической образовательной парадигме. Цель статьи – создание технологии вовлечения учащихся школы в медиапространство. Основными результатами исследования являются характеристика современного медиапространства общеобразовательной школы, рассмотрение специфики формирования гражданской идентичности, правовой культуры и медиабезопасности как направлений воспитательной работы в школе, выявление технологии вовлечения учащихся в школьное медиапространство, роли педагога как куратора и модератора в школьном медиапространстве, анализ изменения ценностных ориентаций и социальной активности учащихся. В заключение статьи можно прийти к выводу, что проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что систематическая и педагогически сопровождаемая деятельность в школьном медиапространстве выступает мощным фактором позитивной трансформации ценностно-смысловой сферы и

социального поведения старших подростков. Полученные количественные данные (прирост активности в среднем на 40-50%) свидетельствуют о высоком воспитательном потенциале школьных медиа, который реализуется именно при условии выполнения педагогом многогранной роли куратора-модератора процессов. Данные выводы имеют особую ценность для проектирования современных моделей воспитательной работы в образовательных организациях.

Ключевые слова: воспитательный потенциал; школьное медиапространство; средства массовой информации; социальные сети; куратор и модератор; технологии вовлечения учащихся

Статья поступила в редакцию 11.06.2025, одобрена после рецензирования 14.08.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SCHOOL MEDIA SPACE (SCHOOL MEDIA, SOCIAL NETWORKS)

Elena N. Starkova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Education, Moscow, Russian Federation.

Abstract

Researching the educational potential of school media spaces is a strategic necessity in today's environment, addressing the key challenges of the information age. It allows us to rethink education as a process of co-creation and co-management, in which students themselves become active agents in shaping a humanistic, democratic, and tolerant environment for their own development. This opens new horizons for increasing the effectiveness of educational work in the context of the digital transformation of society and the transition to an anthropocentric educational paradigm. The purpose of this article is to develop a technology for engaging school students in the media space. The main results of the study include a description of the

modern media space of comprehensive schools, an examination of the specifics of developing civic identity, legal culture, and media security as areas of educational work in schools, the identification of technologies for engaging students in the school media space, the role of teachers as curators and moderators in the school media space, and an analysis of changes in students' value orientations and social activity. In conclusion, the empirical study confirms the hypothesis that systematic and pedagogically supported activities in school media spaces are a powerful factor in the positive transformation of the values and social behavior of older adolescents. The quantitative data obtained (an average increase in activity of 40-50%) demonstrate the high educational potential of school media, which is realized precisely when teachers fulfill the multifaceted role of curator and moderator of these processes. These findings are particularly valuable for the design of modern educational models in educational institutions.

Keywords: educational potential; school media space; mass media; social networks; curator and moderator; student engagement technologies

Введение. Функционирующие общеобразовательные школы сталкиваются с условиями динамичной медиатизации повседневности, когда медиа (средства массовой информации, социальные сети) перестают быть лишь инструментом передачи информации, а становятся ключевым агентом социализации и конструирования реальности для подрастающего поколения.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена эволюцией в понимании воспитательного процесса от жестко регламентированной и централизованной системы к модели фасилитации личностного самоопределения и формирования гражданской идентичности в открытом, поликультурном и информационно насыщенном мире. Школьное медиапространство в этой связи представляет собой уникальную воспитательную среду, обладающую свойствами интерактивности, коллаборативности и персональной вовлеченности. Оно создает условия для

активного, деятельностного освоения социальных ролей, ценностей и моделей поведения через проживание конкретных ситуаций создания и распространения контента, ведения дискуссий, управления проектами, что позволяет перейти от декларации воспитательных целей к их практической реализации в форматах, аутентичных для цифровой культуры молодежи [1].

Исследовательский интерес определяется необходимостью противостояния вызовам цифровой среды, таким как распространение дезинформации, кибербуллинг, манипулятивное воздействие на сознание, формирование клипового мышления. Школа, оставаясь одним из институтов, способных оказывать системное воспитательное влияние, не может игнорировать условия цифровой реальности. Педагогически выверенное использование школьного медиaprостранства становится инструментом формирования критического мышления, медиаграмотности и иммунитета к деструктивному контенту. Создавая альтернативные, этически и содержательно надежные каналы коммуникации, школьные СМИ и сообщества в социальных сетях моделируют культуру конструктивного диалога, основанного на уважении к фактам, плюрализме мнений и гражданской ответственности [2-4].

Стихийное развитие школьных медиа без педагогического сопровождения может привести к воспроизводству в образовательной среде негативных моделей массовой коммуникации (склонность к сенсационности, поверхностность, эскапизм) [5]. Следовательно, актуальным становится исследование эффективных моделей интеграции медиадетельности в воспитательную систему школы, разработка критериев оценки качества медиапродукции с точки зрения ее воспитательного воздействия, подготовка педагогических кадров, способных выступать в роли модераторов и наставников в этой области.

Обзор литературы. Медиaprостранство современной образовательной организации представляет собой гетерогенную, полифункциональную и динамичную систему, интегрирующую традиционные (школьная газета, радио, стенгазета) и цифровые (сайт, социальные сети, мессенджеры, блоги, подкасты)

каналы коммуникации. Его ключевыми характеристиками являются следующие:

1) Стираются границы между форматами и платформами. Материал, подготовленный для школьного телевидения, может быть адаптирован для поста в социальной сети и сопровождается текстовой статьей на сайте, что требует от участников мультимедийных компетенций;

2) В отличие от традиционных СМИ, где аудитория была пассивным реципиентом, цифровое медиапространство строится на принципах обратной связи, соучастия и коллаборации. Комментарии, лайки, репосты, совместное редактирование документов становятся неотъемлемыми элементами онлайн-коммуникации;

3) Медиапространство демократизирует процессы создания и распространения информации, минимизируя иерархические барьеры между администрацией, педагогами и учащимися, что способствует формированию сетевого сообщества;

4) Информация, размещенная в виртуальном пространстве, обладает свойством долговременного хранения и доступности, что формирует цифровой след школы и ее учеников, актуализируя вопросы этики и репутации в онлайн-среде [6], [7].

В академическом сообществе существуют различные точки зрения на роль этого пространства. С одной стороны, исследователи в русле медиапедагогики (Н.В. Булатова, А.Ю. Алексеевская) видят в нем мощный ресурс для развития медиаграмотности и критического мышления [1]. С другой стороны, часть ученых, опираясь на теорию «экологии медиа» (А.В. Зилинских, И.Я. Мурзина), указывают на риски «загрязнения» информационной среды школы контентом низкого качества, ростом когнитивной нагрузки, что требует целенаправленного педагогического вмешательства и медиаобразования [8], [9].

Интеграция воспитательных задач в медиапространство школы позволяет перевести их из декларативной в деятельностную плоскость. Школьные медиа выступают практической площадкой для формирования гражданской

идентичности. Так, школьные СМИ могут моделировать общественные процессы в миниатюре. Участие в создании контента о школьном самоуправлении, волонтерских акциях, краеведческих проектах позволяет подростку выполнять роль активного гражданина [10].

Правовая культура в школьном медиапространстве формируется через проживание правовых ситуаций. Практико-ориентированный подход предполагает создание медиапродуктов, разъясняющих права и обязанности учащихся (например, видеоролики «Права ученика», инфографика «Кибербуллинг и закон») [11].

Медиабезопасность трактуется как состояние защищенности личности от информационных угроз, а также как способность к безопасному и ответственному поведению в медиасреде. Важнейшим аспектом является формирование цифрового этикета и культуры общения. Модерация комментариев, публичное обсуждение случаев кибербуллинга, создание правил сетевого поведения – все это воспитывает ответственность субъектов за собственные цифровые следы и уважение к другим пользователям [12].

Эффективное вовлечение учащихся требует комплексного применения проектных и интерактивных технологий, среди которых целесообразно выделить:

- технологии медиапроектов.

Учащимся предлагается реализовать долгосрочный медиапроект: создать серию подкастов о выпускниках школы, вести блог о школьном научном обществе, разработать и провести медиа-квест по историческим местам города. Это обеспечивает целеполагание, личную заинтересованность и видимый социально значимый результат в воспитании школьников.

- геймификация.

Внедрение игровых механик (система баллов, званий, бейджей за публикации, участие в обсуждениях, победы в медиа-конкурсах) повышает мотивацию и вовлеченность учеников. Проведение деловых игр, таких как

«Пресс-конференция с директором школы» или «Суд над литературным героем», моделирует реальные общественные процессы.

- обучение сверстниками.

Подготовленные старшеклассники или более опытные учащиеся выступают в роли наставников для младших членов или новичков в медиаобъединении. Данная технология, опирающаяся на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, не только эффективно передает практические навыки, но и укрепляет горизонтальные связи внутри школьного сообщества.

- кросс-платформенный сторителлинг.

Создание единой истории, которая раскрывается последовательно на разных медиаплатформах: анонс события в телеграмм-канале, аналитическая статья на официальном сайте общеобразовательной школы, live-обсуждение в социальной сети «ВКонтакте». В таком случае происходит обучение учащихся стратегическому мышлению и адаптации контента под специфику разных каналов коммуникации.

Организация и методология исследования. Цель экспериментального исследования заключается в выявлении динамики ценностных ориентаций и уровня социальной активности у учащихся 8-9-х классов, систематически вовлеченных в работу школьного медиапространства под педагогическим кураторством.

Многоуровневая роль педагога-куратора в школьном пространстве отражается в проиллюстрированной модели на рисунке 1.



Рисунок 1 - Многоуровневая роль педагога-куратора в школьном пространстве
(источник: разработано авторами)

На мета-уровне педагог действует как стратег и идеолог, выстраивающий общую архитектуру школьного медиапространства. Процессуальный уровень обуславливает его роль в организации и сопровождении текущей деятельности, обеспечении конструктивного взаимодействия в образовательной среде. На субъектном уровне фокус смещается на индивидуальную работу с каждым учащимся, раскрытие его потенциала и личностное развитие через медиапрактики. Соответственно, наблюдается комплексный и личностно-ориентированный характер его функций.

Педагог создает условия для осмысленной медиа-деятельности, выступая как наставник, который помогает сформулировать идеи, определить целевую

аудиторию и выбрать адекватные форматы контента. Он организует среду, в которой учащиеся могут экспериментировать, ошибаться и рефлексировать над результатами своего медиа-творчества.

В условиях открытости цифрового пространства педагог выступает гарантом соблюдения норм сетевого этикета и правовых рамок, мягко направляя дискуссии, предотвращая эскалацию конфликтов (кибербуллинг), учит аргументированной полемике и конструктивной критике, моделируя тем самым демократические практики общественного взаимодействия.

Хотя креативная и техническая реализация деятельности делегируется учащимся, педагог сохраняет за собой функцию смыслового и ценностного анализа создаваемого контента. Он помогает выявить воспитательный потенциал выкладываемого материала, его соответствие стратегическим целям развития школьного сообщества и общечеловеческим гуманистическим ценностям.

Целевая аудитория экспериментального исследования – учащиеся 8-х классов МБОУ СОШ № 7 им. В.И. Лебедева, функционирующая в Пензенской области. Было сформировано две группы: экспериментальная, участники которой в течение учебного года были активными создателями контента в школьных медиа (редакция официального сайта общеобразовательной школы, ведение группы в социальной сети «ВКонтакте», организация школьного телевидения); контрольная, не вовлеченная в систематическую медиа-деятельность.

Продолжительность лонгитюдного исследования составила 10 месяцев.

Методы исследования:

- авторская анкета для оценки уровня социальной активности школьников (участие в школьном самоуправлении, волонтерских акциях, инициативных проектах);

- адаптированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации» для диагностики иерархии терминальных (цели жизни) и инструментальных

(средства достижения целей) ценностей;

- метод экспертной оценки классных руководителей и кураторов медиапроектов.

Результаты проведения эксперимента и их обсуждение. Динамика ранговых мест ключевых терминальных ценностей показала, что в экспериментальной группе наблюдается статистически значимая положительная динамика ($p < 0,01$ по t-критерию Стьюдента) в рангах ценностей, связанных с самореализацией, познавательной и социальной активностью. Ценности «Активная деятельная жизнь» и «Общественное признание» продемонстрировали наибольший рост, что свидетельствует о формировании у участников медиапроектов установки на продуктивную социально-значимую деятельность и потребности в оценке своих достижений сообществом (таблица 1).

Таблица 1 - Динамика ранговых мест ключевых терминальных ценностей школьников (средний ранг по группе)

Терминальные ценности	ЭГ (нач. года)	ЭГ (кон. года)	Δ ЭГ	КГ (нач. года)	КГ (кон. года)	Δ КГ
Активная деятельная жизнь	8,2	4,1	+4,1	7,9	7,5	+0,4
Общественное признание	11,5	7,2	+4,3	10,8	10,1	+0,7
Познание	9,1	5,8	+3,3	8,7	8,3	+0,4
Свобода	6,5	5,9	+0,6	6,3	6,0	+0,3
Интересная работа	5,1	3,5	+1,6	4,9	4,7	+0,2

Источник: разработано авторами.

Примечание: ЭГ (нач. года) – результат экспериментальной группы в начале учебного года; ЭГ (кон. года) – результат экспериментальной группы в конце учебного года; Δ ЭГ – изменение результата в экспериментальной группе; КГ (нач. года) – результат контрольной группы в начале учебного года; КГ (кон.

года) – результат контрольной группы в конце учебного года; Δ КГ – изменение результата в контрольной группе.

В контрольной группе изменения незначимы, что указывает на то, что выявленная динамика в экспериментальной группе школьников с высокой вероятностью является следствием осуществляемой медиа-деятельности.

Изменение показателей социальной активности учащихся 8-х классов школы приведено в таблице 2.

Таблица 2 - Изменение показателей социальной активности учащихся 8-х классов школы, %

Показатель социальной активности	ЭГ (нач. года)	ЭГ (кон. года)	Δ ЭГ	КГ (нач. года)	КГ (кон. года)	Δ КГ
Участие в школьном самоуправлении	26,7	76,4	+49,7	23,3	30,0	+6,7
Участие в волонтерских акциях	33,3	83,8	+50,5	30,0	34,9	+4,9
Инициация собственных проектов	13,3	56,7	+43,4	10,0	13,3	+3,3

Источник: разработано авторами.

Примечание: ЭГ (нач. года) – результат экспериментальной группы в начале учебного года; ЭГ (кон. года) – результат экспериментальной группы в конце учебного года; Δ ЭГ – изменение результата в экспериментальной группе; КГ (нач. года) – результат контрольной группы в начале учебного года; КГ (кон. года) – результат контрольной группы в конце учебного года; Δ КГ – изменение результата в контрольной группе.

Наблюдается существенный, качественный скачок в уровне социальной активности учащихся экспериментальной группы. Прирост по всем показателям составляет более 40%, в то время как в контрольной группе школьников он не превышает 7%. Это позволяет утверждать, что опыт проектной медиа-деятельности, требующий взаимодействия с администрацией, учителями,

родителями и внешними партнерами, сформировал у учащихся уверенность в собственных силах, компетенции в области социального проектирования и устойчивую потребность в активной гражданской позиции (рисунок 2). Школьное медиапространство стало для них «социальным лифтом» и тренировочной площадкой для реальной общественной деятельности в самоуправлении, волонтерских сообществах, при инициации собственных проектов.



Рисунок 2 - Взаимосвязь между участием в школьной медиа-деятельности и изменением личностных показателей учеников (источник: разработано авторами)

Следовательно, процесс создания медиапродукта (основная деятельность) закономерно приводит к приобретению учащимися социального капитала (расширению связей, умению договариваться) и, что важно, к формированию субъектной позиции – осознанию себя как активного деятеля, способного влиять на школьную среду. Эти промежуточные результаты, в свою очередь, приводят к совершенствованию иерархии ориентиров в сторону ценностей самореализации и, как следствие, к росту социальной активности за пределами медийной сферы школы.

Выводы. Современное школьное медиaprостранство выступает воспитательным феноменом, потенциал которого может быть раскрыт через целенаправленное и педагогически обоснованное использование медиа-ресурсов. Его трансформация из канала информирования в площадку для совместной деятельности, социальных проб и формирования гражданских, правовых и медиативных компетенций отвечает вызовам цифровой эпохи и соответствует стратегическим ориентирам развития воспитания в Российской Федерации.

Список литературы

1. Булатова Н. В., Алексеевская А. Ю. Школьное медиaprостранство как средство формирования социально активной личности // Педагогическая перспектива. – 2025. – №. 1 (17). – С. 18-28.
2. Румянцева Т. В. Музей школы как пространство трансляции семейных ценностей медийными средствами // Медиасреда. – 2024. – №. 1. – С. 111-115.
3. Глузман А. В., Рикман К. Г., Глузман А. А. Теоретические аспекты применения медиаконтента на уроках музыки в общеобразовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 87-1. – С. 78-82.
4. Грицай Л. А. Роль медиаобразования в формировании семейных воспитательных ценностей // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2025.

– №. 1 (55). – С. 17-28.

5. Петрова Т. Н., Жукова М. А. Особенности формирования социально-правовой культуры старшеклассников в школьном медиапространстве // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №. 5 (154). – С. 130-138.

6. Аллагулов А. М., Хисамутдинова Р. Р. Воспитательный потенциал предметной подготовки будущего учителя в условиях современной образовательной политики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – №. 4. – С. 63-78.

7. Мурзина И. Я. Медиапрактики в образовании: реализация воспитательных задач // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №. 3 (93). – С. 66-81.

8. Зилинских А. В. Медиакласс как новая форма творческой самореализации и профориентации обучающихся // Magister. – 2023. – №. 2. – С. 72-77.

9. Мурзина И. Я. Медиапроекты в русле прикладной (образовательной) урбанистики: теория и практика // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – Т. 29. – №. 4. – С. 126-137.

10. Харитонова С. В. Система печатных СМИ для детей в 2000-е гг.: типологическая структура и ее трансформация // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 11. – №. 2. – С. 22-30.

11. Авдеева Н. Н., Егорова М. А., Кочетова Ю. А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – №. 4. – С. 73-93.

12. Усманов Т. И., Закраилова Б. Р. Формирование иноязычных лексических компетенций на основе анализа англицизмов в медиапространстве (на материале современных русскоязычных электронных СМИ Чеченской республики) // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. – №. 6-2. – С. 247-259.

References

1. Bulatova N. V., Alekseevskaya A. Yu. School media space as a means of developing a socially active personality // *Pedagogical perspective*. - 2025. - No. 1 (17). - P. 18-28.
2. Rummyantseva T. V. School museum as a space for broadcasting family values through media // *Mediasreda*. - 2024. - No. 1. - P. 111-115.
3. Gluzman A. V., Rickman K. G., Gluzman A. A. Theoretical aspects of using media content in music lessons in a general education organization // *Problems of modern pedagogical education*. - 2025. - No. 87-1. - P. 78-82.
4. Gritsai L. A. The Role of Media Education in the Formation of Family Educational Values // *Sign: Problem Field of Media Education*. - 2025. - No. 1 (55). - P. 17-28.
5. Petrova T. N., Zhukova M. A. Features of the Formation of the Socio-Legal Culture of High School Students in the School Media Space // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2022. - No. 5 (154). - P. 130-138.
6. Allagulov A. M., Khisamutdinova R. R. Educational Potential of Subject Training of Future Teachers in the Context of Modern Educational Policy // *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. - 2023. - Vol. 20. - No. 4. - P. 63-78.
7. Murzina I. Ya. Media practices in education: implementation of educational objectives // *Pedagogical journal of Bashkortostan*. - 2021. - No. 3 (93). - P. 66-81.
8. Zilinskikh A. V. Media class as a new form of creative self-realization and career guidance of students // *Magister*. - 2023. - No. 2. - P. 72-77.
9. Murzina I. Ya. Media projects in the mainstream of applied (educational) urban studies: theory and practice // *Bulletin of the Ural Federal University. Series 1. Problems of education, science and culture*. - 2023. - Vol. 29. - No. 4. - P. 126-137.
10. Kharitonova S. V. The system of print media for children in the 2000s: typological structure and its transformation // *Bulletin of the Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*. - 2021. - Vol. 11. - No. 2. - P. 22-

30.

11. Avdeeva N. N., Egorova M. A., Kochetova Yu. A. Psychological education as an educational resource of the modern education system // Psychological and pedagogical research. - 2021. - Vol. 13. - No. 4. - P. 73-93.

12. Usmanov T. I., Zakrailova B. R. Formation of foreign language lexical competencies based on the analysis of Anglicisms in the media space (based on modern Russian-language electronic media of the Chechen Republic) // Education Management: Theory and Practice. - 2025. - V. 15. - No. 6-2. - P. 247-259.

Научная статья

УДК 376.1

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Дружиловская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГППУ,
Москва, Российская Федерация. olgdruzhil_vikt@yandex.ru**

Аннотация

Актуальность использования дифференцированного подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного класса общеобразовательной школы является системной и многомерной проблемой, обусловленной комплексом социально-политических, психолого-педагогических и дидактических факторов. Ее рассмотрение в контексте современной образовательной парадигмы выходит за рамки частной методической задачи, приобретая характер стратегического императива для развития национальной системы образования. Это является основой, обеспечивающей формальную, содержательную, ценностную реализацию инклюзивного образования, направленного на раскрытие потенциала каждой личности и построение подлинно открытого, справедливого и гуманного общества. Цель исследования заключается в разработке индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями. Основные результаты исследования: систематизированы типы особых образовательных потребностей; отражены специфические особенности дифференциации обучения детей для каждой группы особых образовательных потребностей; приведены методы и приемы дифференциации обучения детей; сформирован индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с особыми образовательными потребностями; представлены аспекты создания инклюзивной культуры в классе школьников. Выводы: построение на основе

классификации особых образовательных потребностей детей дифференцированного обучения является процессом, базирующимся на синтезе нозологического и функционального подходов. Эффективность практической реализации дифференцированного подхода к обучению в инклюзивном классе напрямую зависит от способности педагогического коллектива перейти от унифицированного преподавания к гибкому проектированию образовательной среды, отвечающей уникальному спектру потребностей каждого обучающегося.

Ключевые слова: дифференцированный подход; обучение детей; инклюзивная среда; особые образовательные потребности; инклюзивный класс общеобразовательной школы; функциональный подход; методы и приемы

Статья поступила в редакцию 08.07.2025, одобрена после рецензирования 10.09.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

A DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE CLASS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

Olga V. Druzhilovskaya, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

The relevance of using a differentiated approach to teaching children with special educational needs in an inclusive class of a comprehensive school is a systemic and multidimensional problem caused by a complex of socio-political, psychological, pedagogical and didactic factors. Its consideration in the context of the modern educational paradigm goes beyond the scope of a particular methodological task, acquiring the character of a strategic imperative for the development of the national education system. This is the basis for ensuring the formal, substantive and value-based

implementation of inclusive education aimed at revealing the potential of each individual and building a truly open, fair and humane society. The objective of the study is to develop an individual educational route for a child with special educational needs. Main results of the study: the types of special educational needs are systematized; specific features of differentiation of education of children for each group of special educational needs are reflected; methods and techniques for differentiation of education of children are presented; an individual educational route for a child with special educational needs is formed; aspects of creating an inclusive culture in the classroom of schoolchildren are presented. Conclusions: Building differentiated instruction based on the classification of children's special educational needs is a process based on the synthesis of nosological and functional approaches. The effectiveness of the practical implementation of a differentiated approach to instruction in an inclusive classroom directly depends on the ability of the teaching staff to shift from a standardized approach to flexible design of an educational environment that meets the unique needs of each student.

Keywords: differentiated approach; teaching children; inclusive environment; special educational needs; inclusive class of a comprehensive school; functional approach; methods and techniques

Введение. Принятие и ратификация международных конвенций (в частности, Конвенции ООН о правах инвалидов), а также введение в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) законодательно закрепили равный доступ к качественному образованию для всех обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями (ООП) [1]. Это означает, что общеобразовательная школа планомерно трансформируется в инклюзивную среду, обязанную создать условия для академической успешности каждого. Дифференцированный подход в этой связи выступает необходимым инструментом практической реализации законодательных положений, обеспечивающим выполнение государственного

заказа на обеспечение образовательных прав особого ребенка.

Актуальность подчеркивается гетерогенностью состава обучающихся с ООП в инклюзивном классе. Категория «дети с особыми образовательными потребностями» крайне неоднородна и включает учащихся с различными нозологиями (расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, сенсорными, интеллектуальными нарушениями, тяжелыми нарушениями речи и др.), а также детей с задержкой психического развития и педагогической запущенностью. Каждое из этих состояний порождает индивидуальную образовательную траекторию, специфические трудности в освоении академических знаний, дефицит социальных и коммуникативных компетенций. Унифицированное обучение, ориентированное на среднестатистического ученика, в такой ситуации малоэффективно, так как игнорирует первичные и вторичные нарушения в развитии ребенка [2]. Дифференцированный подход, основанный на глубокой и всесторонней диагностике актуальных возможностей и зон ближайшего развития каждого учащегося, позволяет преодолеть эту унификацию, сделав образовательный процесс адресным и релевантным.

Формальное нахождение ребенка с ООП в общеобразовательном классе без оказания ему адекватной и системной педагогической поддержки приводит к ряду негативных последствий: академической неуспеваемости, социальной изоляции, росту поведенческих проблем и, как следствие, к вторичной психологической травматизации [3]. Дифференциация, понимаемая как целенаправленное варьирование содержания, методов, темпов и результатов обучения, позволяет адаптировать образовательную программу в соответствии с индивидуальными возможностями ученика.

Грамотно реализуемый дифференцированный подход не сводится только к работе с детьми с ООП. Он предполагает гибкое формирование учебных групп внутри класса, использование разноуровневых заданий, проектных форм работы, что положительным образом сказывается на развитии всех учащихся в

инклюзивной среде. Это способствует воспитанию толерантности, эмпатии, готовности к сотрудничеству и взаимопомощи, то есть формированию инклюзивной культуры школьного сообщества. Одновременно такой подход снижает профессиональное выгорание педагога, предоставляя ему конкретный инструментарий для работы с разнородной аудиторией и позволяя видеть реальные образовательные достижения каждого ребенка [4].

Обзор источников академической литературы. В современной научной парадигме ООП понимаются как специфические потребности в специальных условиях, методах и средствах обучения, возникающие у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и иных категорий обучающихся, испытывающих стойкие трудности в освоении образовательных программ.

Единой универсальной классификации ООП не существует, однако в отечественной практике доминирует нозологический подход, основанный на типологии нарушений в психофизическом развитии, предложенный в работах А.Я. Абкович, В.В. Сдобнякова, О.Г. Болдиновой, Е.А. Ивановой [5], [6]. В его рамках выделяются следующие основные группы:

1) Дети с нарушениями слуха: потребность в формировании слухозрительного восприятия речи; овладении словесной речью (устной, письменной, тактильной); развитии слухового восприятия и произносительной стороны речи; специальном обучении грамоте; социально-эмоциональном развитии;

2) Дети с нарушениями зрения: потребность в развитии компенсаторных способов деятельности (осязание, слух, обоняние); овладении системой специальных знаков (шрифт Брайля, тифлографика); формировании предметных и пространственных представлений; развитии навыков ориентирования в пространстве и социально-бытового ориентирования;

3) Дети с тяжелыми нарушениями речи: потребность в преодолении системного недоразвития всех компонентов речевой системы; формировании полноценной фонетической, лексической и грамматической сторон речи; развитии связной речи и коммуникативных умений; коррекции высших

психических функций (ВПФ), тесно связанных с речью (память, внимание, мышление);

4) Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, включая детский церебральный паралич (ДЦП): потребность в обеспечении физической доступности среды; развитии моторно-двигательных навыков и пространственной ориентации; коррекции нарушений психического развития (как правило, вторичных); использовании альтернативных средств коммуникации и письма; формировании навыков самообслуживания;

5) Дети с задержкой психического развития (ЗПР): потребность в восполнении пробелов в знаниях; развитии познавательной деятельности (мотивации, мыслительных операций); коррекции эмоционально-волевой и личностной сферы; формировании навыков самоконтроля и регуляции деятельности; использовании методов, облегчающих понимание и усвоение материала;

6) Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС): потребность в формировании социально-бытовых навыков; развитии эмоционального контакта и средств коммуникации (включая альтернативные); структурировании образовательного пространства и времени (визуальные расписания); коррекции сенсорной сферы; преодолении стереотипности поведения;

7) Дети с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью): потребность в практико-ориентированном, элементарном образовании; развитии высших психических функций и познавательной деятельности; формировании социально-трудовых навыков; коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих нарушений; максимальной социализации и подготовке к самостоятельной жизни в обществе.

Альтернативный (функциональный) подход, развиваемый в трудах Л.К. Назхановой, А.К. Жусипбековой, А.М. Кемешовой, О.В. Котиковой, Е.А. Петровой [7], [8], предлагает классифицировать ООП по характеру требуемой поддержки:

- потребности в адаптации содержания образования;
- потребности в адаптации способов предъявления информации и выражения результатов;
- потребности в адаптации физической и социальной среды;
- потребности в развитии социальной компетентности.

Методологическая и теоретическая база исследования. В контексте исследования дифференциация обучения рассматривается как проектирование вариативных образовательных маршрутов, учитывающих структуру дефекта и индивидуальные возможности ребенка. Поэтому методологическую базу исследования составляют специфические особенности дифференцированного подхода в обучении детей с ООП в инклюзивном классе общеобразовательной школы (таблица 1).

Таблица 1 - Специфика дифференцированного подхода для различных нарушений детей инклюзивного класса с ООП

Категория нарушений детей	Дифференциация содержания	Дифференциация процессов, методов	Дифференциация продукта, результата
Нарушения слуха	Адаптация текстов (упрощение синтаксиса, выделение ключевых слов). Введение тем по развитию слухового восприятия и речи	Использование ЗУА (звукоусиливающая аппаратура), мультимедийных ресурсов с субтитрами. Применение наглядности, жестовой речи, ридинг-трекинга	Допуск устных ответов в письменной форме, с использованием презентаций. Оценка достижений относительно индивидуального прогресса в развитии речи
Нарушения зрения	Перевод материалов в рельефно-точечный	Использование тактильных дидактических	Предоставление возможности давать устный

	<p>шрифт Брайля, использование тифлографики. Акцент на аудио-описании визуальной информации</p>	<p>материалов, аудиокниг, программ экранного доступа. Организация рабочего места с учетом освещенности</p>	<p>ответ. Оценка практических умений ориентировки и использования компенсаторных способов</p>
<p>Тяжелые нарушения речи</p>	<p>Активизация и расширение словарного запаса через тематические группы. Специальные упражнения на развитие фонематического слуха, грамматического строя</p>	<p>Использование логопедических технологий на уроке. Дозирование речевой нагрузки. Применение методов, стимулирующих коммуникацию (проекты, дискуссии)</p>	<p>Поэтапное выполнение заданий с фиксацией промежуточных результатов. Оценка с учетом правильности речевого оформления высказывания</p>
<p>ДЦП</p>	<p>Сокращение объема письменных работ. Акцент на устных и практических заданиях</p>	<p>Использование специальных клавиатур, программного обеспечения для голосового ввода. Организация динамических пауз. Адаптация правил работы (поза, время)</p>	<p>Прием работ в электронном виде, в форме аудиозаписи. Оценка знаний, а не скорости или каллиграфии письма</p>
<p>ЗПР</p>	<p>Дробление материала на малые блоки. Конкретизация и упрощение заданий. Введение пропедевтических курсов</p>	<p>Повышенная степень наглядности и практической направленности. Использование алгоритмов, опорных схем. Частая смена видов деятельности</p>	<p>Опора на репродуктивный уровень заданий с постепенным введением элементов творчества. Четкие критерии оценки, позитивная</p>

			обратная связь
--	--	--	----------------

Источник: разработано авторами.

Дифференциация обучения требует тонкой настройки по трем ключевым векторам образовательного процесса: что учить (содержание), как учить (процесс) и как оценивать (продукт). Для каждой категории детей с ООП приоритетным является свой комплекс мер, соответствующий нозологическим нарушениям [9], [10].

Результаты исследования и их обсуждение. Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ООП – это циклический процесс, который можно визуализировать через рисунок 1.

1. Диагностический этап

- Комплексная психолого-педагогическая диагностика
- Запрос родителей

2. Проектировочный этап

- Формулировка образовательных дефицитов и ресурсов
- Постановка целей и задач индивидуального образовательного маршрута

3. Конструктивный этап

- Выбор и адаптация содержания образовательной программы
- Определение методов, форм, технологий обучения
- Подбор средств оценивания

4. Реализация индивидуального образовательного маршрута и мониторинг

- Проведение занятий
- Текущая диагностика
- Коррекция индивидуального образовательного маршрута по результатам мониторинга

5. Итоговая оценка и рефлексия

- Анализ динамики развития ребенка
- Внесение данных в документы индивидуального образовательного маршрута
- Планирование дальнейших шагов

Рисунок 1 - Алгоритм разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) (источник: разработано авторами)

Схема иллюстрирует ИОМ как динамический, рефлексивный процесс. Диагностический этап (1) является фундаментом, определяющим вектор движения. Проектировочный этап (2) переводит диагностические данные в конкретные педагогические цели. Конструктивный этап (3) — это фаза создания «дорожной карты» образовательного проекта с конкретными инструментами. Ключевым является этап реализации и мониторинга (4), где осуществляется обратная связь и гибкая коррекция маршрута. Итоговая оценка (5) замыкает

цикл, обеспечивая преемственность и непрерывность сопровождения. Важнейшим принципом является командная работа: в разработке и реализации ИОМ участвуют учитель, дефектолог, логопед, психолог и родители.

Формирование инклюзивной культуры - это целенаправленный процесс, затрагивающий все сферы жизни класса (таблица 2).

Таблица 2 - Компоненты и педагогические технологии формирования инклюзивной культуры в классе

Компонент инклюзивной культуры	Педагогические технологии и приемы	Ожидаемый образовательный эффект
Ценностно-мотивационный (принятие разнообразия как нормы)	<ul style="list-style-type: none">• «Уроки доброты» и «Уроки толерантности» с приглашенными экспертами (люди с инвалидностью).• Чтение и обсуждение художественной литературы, представляющей разнообразные модели человеческого опыта.• Рефлексивные круги, обсуждение случаев из школьной жизни с этической точки зрения	Формирование у всех обучающихся установок на эмпатию, уважение человеческого достоинства, осознание ценности каждого члена коллектива
Поведенческо-коммуникативный (практики поддержки и сотрудничества)	<ul style="list-style-type: none">• Технология кооперативного обучения - взаимозависимость для достижения общей цели.• Система обучения сверстниками: сильные ученики помогают тем, кто испытывает трудности.• Социальные истории и скрипты для отработки моделей позитивного взаимодействия с одноклассниками с ООП.• Классные мероприятия и проекты, требующие совместной деятельности и учета возможностей каждого	Развитие коммуникативных компетенций, навыков помощи и поддержки, умения работать в разнородной группе, снижение уровня изоляции

Организационно-средовой (физическая и психологическая доступность)	<ul style="list-style-type: none">• Создание «Уголка уединения» для сенсорной разгрузки.• Разработка и принятие совместно с детьми классных правил, запрещающих буллинг и дискриминацию.• Визуальная поддержка для всех: четкое расписание, обозначение зон класса, что создает предсказуемость и комфорт для всех детей, особенно с РАС.• Празднование индивидуальных достижений каждого ученика	Создание атмосферы психологической безопасности, предсказуемости и поддержки, где каждый ребенок чувствует свою ценность и принадлежность к сообществу
--	--	--

Источник: разработано авторами.

Представленные компоненты показывают, что в школьном сообществе необходимо работать с ценностями, с поведением (обучать конкретным моделям взаимодействия) и со средой (делать ее безопасной и поддерживающей). Педагогические технологии и приемы, указанные в таблице 2, предоставляют педагогу практический инструментарий для системного преобразования классного коллектива в инклюзивное сообщество, где успех одного является успехом всех.

Выводы. Научный дискурс по рассматриваемой проблеме отражает полемику между сторонниками адаптации основной образовательной программы (АООП) для большинства категорий ООП и необходимостью разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР) для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Эффективность дифференциации обучения зависит не столько от выбранной нозологической категории, сколько от глубины оценки актуальных возможностей и зоны ближайшего развития конкретного ребенка, что требует от педагога высокого уровня диагностической компетентности.

Эффективное образование детей с ООП в условиях инклюзии

обуславливает единство трех элементов: дифференциации как тактического инструментария, индивидуального образовательного маршрута как стратегического плана развития и инклюзивной культуры как ценностно-смыслового фундамента, на котором могут быть успешно реализованы первые два элемента. Предложенный в исследовании комплексный подход отвечает принципам гуманистической педагогики и требованиям действующих образовательных стандартов.

Список литературы

1. Плиева Р. В. Инклюзивное образование в условиях общеобразовательной школы (начальное образование) // *Global Science Review*. – 2025. – Т. 1. – №. 1. – С. 148-156.
2. Зволейко Е. В. Внутрикласная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. – 2023. – Т. 18. – №. 4. – С. 106-116.
3. Казанская Н. В. Дифференцированно-интегративный подход как необходимое условие создания инклюзивной образовательной среды в классах с полиэтническим составом обучающихся в контексте освоения дисциплины «Русский язык» // *Современное педагогическое образование*. – 2021. – №. 5. – С. 48-54.
4. Дзятковская Е. Н. Кооперация общих и специальных подходов к преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ // *Современное педагогическое образование*. – 2021. – №. 10. – С. 203-207.
5. Абкович А. Я., Сдобняков В. В. Представления педагогов об особенностях оценки образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках физики и математики // *Вестник Мининского университета*. – 2024. – Т. 12. – №. 3 (48). – С. 10.
6. Болдинова О. Г., Иванова Е. А. Особенности разработки и реализации

- специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с комплексными интеллектуальными и зрительными нарушениями // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – №. 1. – С. 29-40.
7. Назханова Л. К., Жусипбекова А. К., Кемешова А. М. Использование эффективных подходов и технологии в процессе обучения одаренных детей в условиях инклюзивного образования // Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика». – 2022. – Т. 68. – №. 1. – С. 34-40.
8. Котикова О. В., Петрова Е. А. Тьюторское сопровождение в специальном и инклюзивном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – №. 2. – С. 104-121.
9. Мовкебаева З. А., Дюсенбаева Б. А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2021. – №. 1. – С. 47-55.
10. Шевелева Д. Е. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше (сравнительный анализ) // Педагогика и психология образования. – 2021. – №. 3. – С. 40-56.

References

1. Plieva R. V. Inclusive education in a comprehensive school (primary education) // Global Science Review. - 2025. - Vol. 1. - No. 1. - P. 148-156.
2. Zvoleiko E. V. Intra-class level differentiation as a model for organizing the educational process in an inclusive class // Scientific notes of the Transbaikal State University. - 2023. - Vol. 18. - No. 4. - P. 106-116.
3. Kazanskaya N. V. Differentiated-integrative approach as a necessary condition for creating an inclusive educational environment in classes with a multi-ethnic composition of students in the context of mastering the discipline "Russian language" // Modern pedagogical education. - 2021. - No. 5. - P. 48-54.
4. Dzyatkovskaya E. N. Cooperation of General and Specialized Approaches to Overcoming the Difficulties of Learning for Children with Disabilities // Modern

Pedagogical Education. - 2021. - No. 10. - P. 203-207.

5. Abkovich A. Ya., Sdobnyakov V. V. Teachers' Views on the Peculiarities of Assessing the Educational Outcomes of Students with Disabilities in Physics and Mathematics Lessons // Bulletin of Minin University. - 2024. - Vol. 12. - No. 3 (48). - P. 10.

6. Boldinova O. G., Ivanova E. A. Peculiarities of the Development and Implementation of a Special Individual Development Program for Students with Complex Intellectual and Visual Impairments // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. - 2024. - Vol. 9. - No. 1. - P. 29-40.

7. Nazhanova L.K., Zhusipbekova A.K., Kemeshova A.M. Using effective approaches and technologies in the process of teaching gifted children in the context of inclusive education // Bulletin of KazNPU named after Abai, series "Special pedagogy". - 2022. - Vol. 68. - No. 1. - P. 34-40.

8. Kotikova O.V., Petrova E.A. Tutoring support in special and inclusive education // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2025. - No. 2. - P. 104-121.

9. Movkebaeva Z.A., Dyusenbaeva B.A. Competencies of a special teacher in inclusive education // Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University. – 2021. – No. 1. – P. 47-55.

10. Sheveleva D. E. Organizational and pedagogical conditions of inclusive education in Russia and Poland (comparative analysis) // Pedagogy and psychology of education. – 2021. – No. 3. – P. 40-56.

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Научная статья

УДК 378.147

МЕТОДОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМУЛЯТОРОВ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ (VR) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Антипин Николай Иванович, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической культуры и спорта, Полоцкий
государственный университет имени Евфросинии Полоцкой, Полоцк,
Республика Беларусь. antnikolivan@mail.ru**

Аннотация

Данная статья посвящена сравнительному анализу эффективности процесса формирования практических навыков с использованием симуляторов, технологий виртуальной реальности и традиционных методов профессионального обучения. В настоящее время отмечается дефицит реальной образовательной практики через внедрение симуляторов и виртуальной реальности. Решение данной проблемы предполагает технологическую модернизацию и разработку новых методик профессионального образования, систем оценки компетенций и моделей интеграции цифровых инструментов в учебный процесс. Актуальность исследования подтверждается наличием противоречия между требованиями профессиональных стандартов и возможностями образовательных организаций по их обеспечению, что отражает необходимость поиска инновационных решений в области практико-ориентированной подготовки специалистов. Ключевые задачи исследования состоят в следующем: рассмотреть классификацию симуляторов, представить алгоритм построения учебных заданий и сценариев профессиональной деятельности в цифровой среде, провести сравнительный анализ эффективности формирования практических навыков с использованием симуляторов и традиционных методов профессионального обучения, выделить перспективы

интеграции искусственного интеллекта для адаптации симуляторов в процессе формирования практических компетенций. Проведенное исследование позволило прийти к выводу, что эффективная реализация подходов к профессиональному обучению с использованием симуляторов, виртуальной реальности, искусственного интеллекта подразумевает изменения в подготовке педагогических кадров, развитии объектов цифровой инфраструктуры, нормативно-правовом обеспечении процессов внедрения интеллектуальных образовательных технологий.

Ключевые слова: методология; профессиональное обучение; симуляторы; виртуальная реальность; искусственный интеллект; компетенции

Статья поступила в редакцию 23.07.2025, одобрена после рецензирования 24.09.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

METHODOLOGY FOR USING SIMULATORS AND VIRTUAL REALITY (VR) TO DEVELOP PRACTICAL COMPETENCIES

**Nikolai I. Antipin, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Physical Education and Sports, Polotsk State University named
after Euphrosyne of Polotsk, Polotsk, Republic of Belarus**

Abstract

This article presents a comparative analysis of the effectiveness of practical skills development using simulators, virtual reality technologies, and traditional vocational training methods. Currently, there is a shortage of real-world educational practice through the introduction of simulators and virtual reality. Addressing this issue requires technological modernization and the development of new vocational education methods, competency assessment systems, and models for integrating digital tools into the educational process. The relevance of the study is confirmed by the discrepancy between the requirements of professional standards and the ability of educational

organizations to implement them, reflecting the need to find innovative solutions for practice-oriented training. The key objectives of the study are as follows: to examine the classification of simulators, present an algorithm for constructing learning tasks and professional activity scenarios in a digital environment, conduct a comparative analysis of the effectiveness of practical skills development using simulators and traditional vocational training methods, and highlight the prospects for integrating artificial intelligence to adapt simulators in the development of practical competencies. The study concluded that the effective implementation of approaches to professional learning using simulators, virtual reality, and artificial intelligence requires changes in the training of teaching staff, the development of digital infrastructure, and the regulatory framework for the implementation of intelligent educational technologies.

Keywords: methodology; professional training; simulations; virtual reality; artificial intelligence; competencies

Актуальность исследования. На современном этапе система профессионального образования сталкивается с противоречием между необходимостью формирования практико-ориентированных компетенций и стремительным удорожанием материально-технической базы для их отработки. Особую актуальность поднимаемая проблема приобретает в высокотехнологичных и социально значимых отраслях – медицине, авиации, промышленности, где стоимость оборудования и расходных материалов достигает критических значений, а цена ошибки в процессе обучения достаточно высокая. Тогда технологии виртуальной реальности (VR) и симуляционного обучения представляются инновационными и стратегически важными, однако их внедрение сталкивается с комплексом препятствий (организационных, экономических, методологических).

В области медицинского образования дефицит практики усугубляется этическими ограничениями и рисками для пациентов, что приводит к возникновению периода тренировочного разрыва между теоретической

подготовкой и самостоятельным выполнением сложных манипуляций (в том числе хирургических вмешательств) [1]. Авиационная отрасль, характеризующаяся высокой стоимостью лётных часов и весьма жесткими требованиями к безопасности, является пионером в использовании симуляторов. Тем не менее, даже здесь наблюдается отставание в адаптации новых VR-решений [2]. В промышленном секторе, особенно в области работы с опасным оборудованием и сложными технологическими процессами, недостаточный объём практики напрямую влияет на производительность и уровень травматизма [3].

Высокая стоимость реального оборудования создаёт эффект неравенства между образовательными организациями, имеющими доступ к материально-техническим ресурсам, и теми учреждениями, кто вынужден ограничиваться теоретической подготовкой. Это, в свою очередь, приводит к дисбалансу на национальном рынке труда, когда работодатели сталкиваются с дефицитом специалистов, обладающих необходимыми практическими навыками и умениями. При этом первоначальные инвестиции в разработку и внедрение симуляционных комплексов зачастую недооцениваются, а их методический потенциал используется фрагментарно, без интеграции в образовательную экосистему.

VR-технологии и симуляторы обладают крайне высоким дидактическим потенциалом, позволяя не только моделировать стандартные процедуры, но и создать сценарии редких, уникальных ситуаций, отработка которых в реальных условиях не представляется возможной, например, из-за высокой опасности. Они обеспечивают формирование моторных практических навыков, когнитивных схем принятия решений в условиях неопределенности, стрессоустойчивости и командного взаимодействия [4]. Тем не менее, их эффективность зависит от качества педагогического дизайна, степени погружения в виртуальную среду и интеграции с теоретическими модулями знаний.

Степень разработанности проблемы исследования. В педагогической науке существует несколько подходов к классификации симуляционных технологий. Технолого-центрированный подход (М.Р. Саитов, Д.Р. Хурамшин, И.Г. Баканова, Л.В. Капустина, Е.В. Постникова) акцентирует внимание на степени технологической сложности и иммерсивности, выделяя линейную динамику в типологии симуляторов от простых компьютерных тренажеров до комплексных VR-систем [5], [6]. При этом дидактико-ориентированный подход (Р.Э. Асланов, Л.А. Шунина, А.В. Гриншкун, А.А. Большаков, О.Б. Симонова, В.К. Барашян, А.О. Алексина, А.В. Левченко, К.Ю. Ефимов) предлагает классификацию технологий по характеру моделируемой профессиональной деятельности и степени открытости учебной задачи [7-9].

Соответственно, сторонники технологического детерминизма настаивают на приоритете технических параметров симуляторов как ключевом признаке классификации, а представители педагогической аксиологии подчёркивают необходимость оценки через призму образовательных результатов и формирования профессиональных компетенций. Поэтому возникла многоуровневая классификационная модель рассматриваемых технологий (таблица 1).

Таблица 1 – Параметры классификации образовательных симуляторов

Критерий классификации	Уровни симуляторов	Дидактические характеристики
Иммерсивность	- неиммерсивные (2D-тренажеры); - условно-иммерсивные (3D-среды); - частично-иммерсивные (VR-технологии с ограничением тактильной обратной связи); - полностью иммерсивные (комплексные VR-системы)	Уровень погружения и отчуждения от реального контекста
Аутентичность	- абстрактные (символические модели); - упрощенные (ключевые элементы	Соответствие реальным профессиональным

	реальности); - реалистичные (высокая детализация); - гиперреалистичные (превышение реальной сложности)	условиям и задачам
Характер обратной связи	- нормативная (правильно или неправильно); - процессуальная (пошаговый анализ); - аналитическая (интерпретация действий); - прогностическая (моделирование последствий)	Глубина и содержательность оценки действий обучаемого
Степень интерактивности	- линейные (фиксированный сценарий); - ветвящиеся (ограниченный выбор); - открытые (свободное взаимодействие); - адаптивные (динамическая подстройка под пользователя)	Возможности влияния на развитие ситуации

Источник: составлено авторами на основе [5-9].

Представленная в таблице 1 классификация отражает многомерность подходов к образовательным симуляторам. С их помощью можно проектировать учебные сценарии в виртуальном пространстве как системы ориентировочной основы действий (рисунок 1).

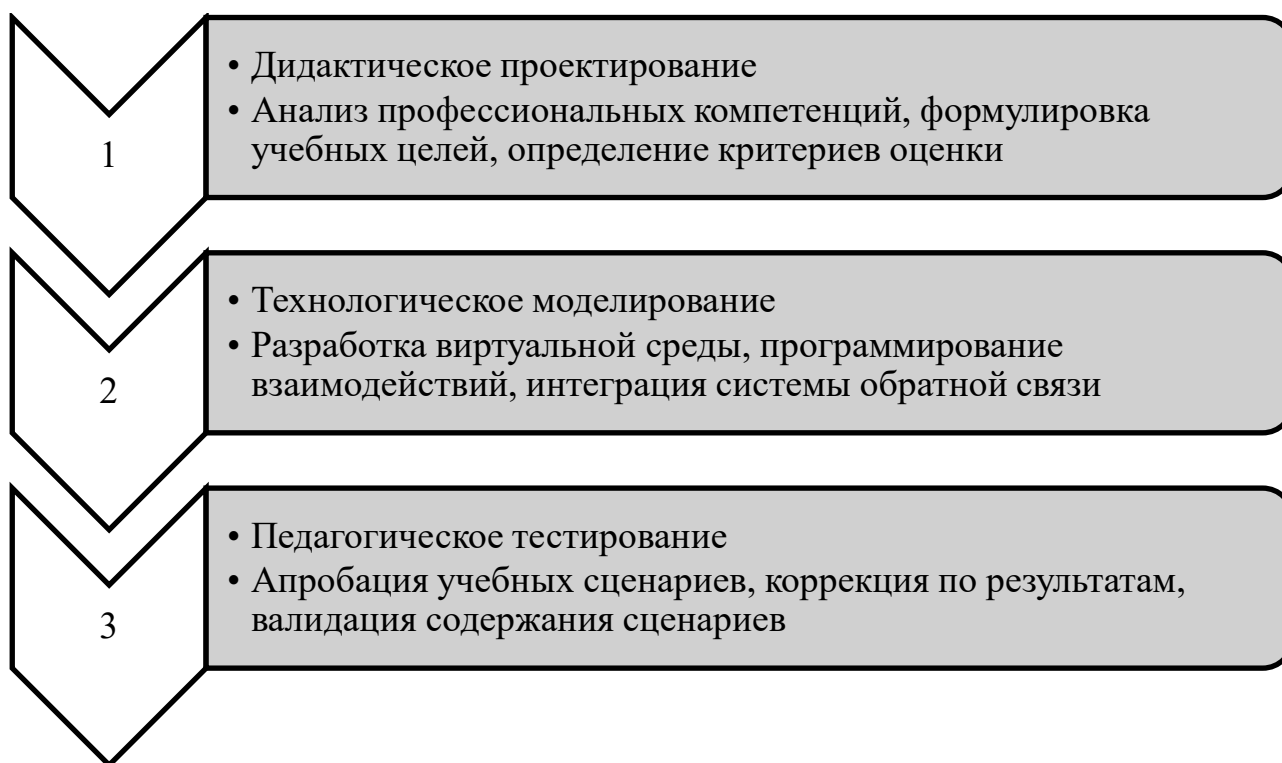


Рисунок 1 - Модель поэтапного проектирования учебных сценариев для симуляторов (источник: составлено авторами на основе [10], [11])

Соответственно, модель проектирования учебных сценариев является итерационной, включает три взаимосвязанных этапа: дидактическое проектирование, технологическое моделирование и педагогическое тестирование. Они обеспечивают соблюдение положений, обозначенных в профессиональных стандартах, формируют инструментальную реализацию педагогически эффективного образовательного маршрута.

На уровень эффективности использования виртуальных учебных сценариев, исходя из выводов эмпирических исследований [12], [13], оказывают воздействие четыре фактора:

- 1) достоверность моделирования учебного сценария (его соответствие реальным профессиональным ситуациям);
- 2) адаптивная сложность заданий (способность системы подстраиваться под уровень подготовки обучающегося);
- 3) качество обратной связи (содержательность и своевременность оценки)

действий);

4) психологическая безопасность (возможность совершать ошибки без реальных последствий).

Материалы и методы исследования. Проблема исследования заключается в научно обоснованном выборе образовательных технологий в условиях ресурсных ограничений и повышения требований к качеству профессиональной подготовки.

Теоретическую базу исследования составили концепция преднамеренной практики К.А. Эрикссона, теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера и принципы ситуационного обучения Дж. Лейва и Э. Венгера.

Для проведения сравнительного анализа эффективности формирования практических навыков с использованием симуляторов и традиционных методов профессионального обучения использовался комплексный подход, интегрирующий количественные и качественные методы. В основе работы лежит принцип рандомизированных контролируемых исследований.

Результаты исследования. Сравнительные показатели эффективности симуляторов и традиционных методов профессионального обучения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ эффективности симуляторов и традиционных методов профессионального обучения

Критерий эффективности	Традиционные методы	Симуляторы	Статистическая значимость различий
Скорость формирования практических навыков	1,0 (базовый уровень)	1,8 ± 0,3	p < 0,01
Качество выполнения сложных операций, %	68,5 ± 7,2	85,3 ± 5,1	p < 0,001
Уровень сохранения практических навыков через 6 месяцев, %	62,4 ± 8,7	78,9 ± 6,3	p < 0,01
Степень переноса	71,3 ± 9,1	83,7 ± 6,8	p < 0,05

практических навыков в реальные условия, %			
Психологическая готовность к работе, %	65,8 ± 10,2	87,4 ± 5,9	p < 0,001

Источник: разработано авторами.

Сравнительный анализ эффективности симуляторов и традиционных методов профессионального обучения отражает преимущество симуляционных технологий по рассмотренным параметрам. Крайне высокое различие между традиционными методами и цифровыми технологиями наблюдается по показателям психологической готовности к работе и скорости формирования практических навыков.

Модель факторов эффективности образовательных технологий проиллюстрирована на рисунке 2.

Исходя из факторной модели, симуляторы обеспечивают преимущества в области безопасности и адаптивности, тогда как традиционные методы сохраняют сильные стороны в формировании целостного профессионального опыта.

Для формирования динамических учебных сценариев предлагается в симуляционные технологии внедрить искусственный интеллект на основе адаптивного обучения, теории интеллектуальных систем кураторского сопровождения студентов, концепции персонализированных образовательных траекторий. Архитектура интеллектуальной адаптивной системы симуляционного обучения включает:

- модуль сбора данных (биометрических показателей, параметров выполнения заданий, временных характеристик);
- аналитический модуль искусственного интеллекта (классификация ошибок, прогнозирование образовательных результатов, рекомендательная система);
- генеративный модуль учебных сценариев (динамическая адаптация

сложности, генерация уникальных учебных сценариев);

- модуль обратной связи;
- интерфейс обучающегося;
- базу знаний профессиональных компетенций.

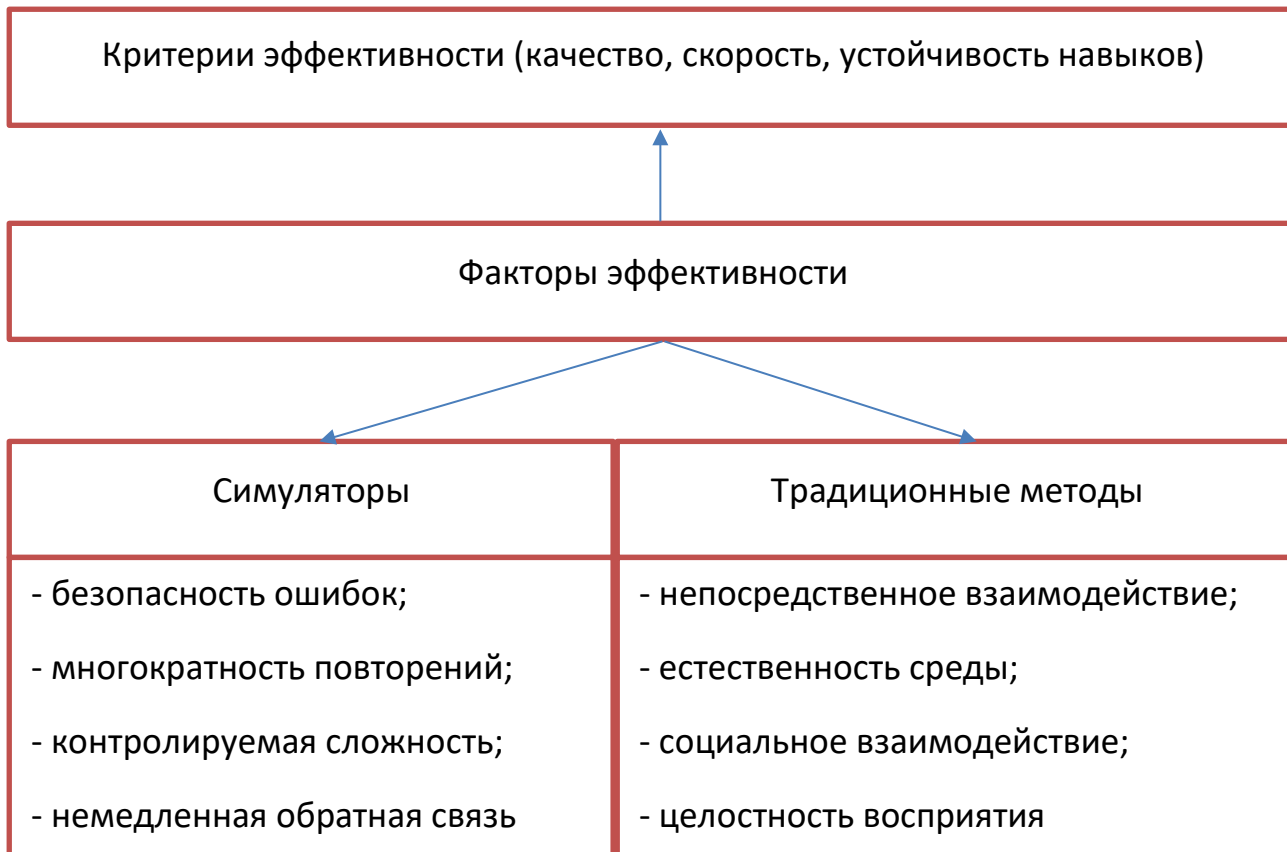


Рисунок 2 - Модель факторов эффективности образовательных технологий
 (источник: разработано авторами)

Сравнительные показатели эффективности традиционных и интеллектуальных симуляторов (адаптированных с искусственным интеллектом) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительный анализ эффективности традиционных и интеллектуальных симуляторов

Параметр оценки эффективности	Традиционные симуляторы	Интеллектуальные симуляторы с	Прирост эффективности,
-------------------------------	-------------------------	-------------------------------	------------------------

		искусственным интеллектом	%
Точность диагностики пробелов, %	64,7 ± 8,3	89,2 ± 4,1	+37,9
Скорость адаптации под уровень обучающегося, количество сессий за неделю	2,3 ± 0,7	1,1 ± 0,3	+52,2
Персонализация учебных сценариев, %	58,9 ± 9,5	87,6 ± 5,2	+48,7
Эффективность коррекции ошибок, %	71,4 ± 7,8	92,1 ± 3,9	+29,0
Общая удовлетворенность обучением, %	73,8 ± 8,1	91,5 ± 4,7	+23,9

Источник: разработано авторами.

Основополагающее преимущество интеллектуальных симуляторов в отличие от традиционных технологий обусловлено возможностью персонализации учебных сценариев, а также высокой скорости адаптации, что подтверждает перспективность интеграции искусственного интеллекта.

Обсуждение результатов исследования. Несмотря на выявленные преимущества интеллектуальных симуляторов по сравнению с традиционными подходами виртуального профессионального обучения, целесообразно отметить существование ключевых препятствий их внедрения, а именно:

- высокая стоимость разработки и внедрения интеллектуального симулятора;
- недостаточный уровень цифровой грамотности преподавательского состава;
- трудности валидации и сертификации образовательного контента;

- этические проблемы сбора и обработки персональных данных.

Согласно современным тенденциям можно выделить перспективные направления последующих исследований: создание распределенных симуляционных сред с коллективным искусственным интеллектом, интеграция биометрических данных для оценки психофизиологического состояния, разработка стандартов и протоколов взаимодействия интеллектуальных симуляторов, развитие гибридных моделей, объединяющих преимущества традиционных методов и инновационных инструментов, разработка методологии оптимального сочетания различных образовательных технологий в зависимости от специфики формируемых компетенций и особенностей контингента обучающихся.

Выводы. Эффективность симуляционного профессионального обучения определяется технологическими параметрами, качеством педагогического дизайна, а также соответствием дидактическим принципам.

Сравнительное исследование традиционных подходов к профессиональному обучению и симуляционных технологий подтвердило существенное преимущество последних в формировании практических навыков. Интеграция искусственного интеллекта позволяет преодолеть ключевые ограничения традиционных симуляторов, а также формирует основу для принципиально нового уровня персонализации профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в создании методологического инструментария для проектирования и оценки симуляционных образовательных продуктов, обеспечивающего их соответствие требованиям современного профессионального образования.

Список литературы

1. Шарипова Д. К. Применение современных технологий на практических занятиях в высших учебных заведениях // *Journal of Multidisciplinary Bulletin*. – 2025. – Т. 8. – №. 9. – С. 63-71.

2. Дзюбенко О. Л. Применение виртуальных симуляторов в образовательном процессе военного вуза // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2025. – Т. 6. – №. 1. – С. 21-28.
3. Бредихин А. А., Михолажина Ю. К., Будрина Е. В. Влияние виртуальной реальности на эффективность процессов корпоративного обучения // Экономика. Право. Инновации. – 2025. – Т. 13. – №. 3. – С. 17-26.
4. Сапармаммедова Г. Интеграция цифровых технологий в симуляционное обучение // Инновационная наука. – 2025. – №. 5-2. – С. 231-232.
5. Сайтов М. Р., Хурамшин Д. Р. Перспективы применения виртуальной и дополненной реальности в обучении специалистов нефтегазовой отрасли с целью сокращения затрат и улучшения качества подготовки // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – №. 10-2. – С. 133-142.
6. Баканова И. Г., Капустина Л. В., Постникова Е. В. Применение VR-технологий в системе среднего профессионального образования // Концепт. – 2024. – №. 4. – С. 102-118.
7. Асланов Р. Э., Шунина Л. А., Гриншкун А. В., Большаков А. А. Информатизация профессионального образования через внедрение модели центра иммерсивных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20. – №. 1. – С. 78-92.
8. Симонова О. Б., Барашян В. К. Применение симуляторов реальности в техническом вузе: эмпирическое исследование // Казанский педагогический журнал. – 2023. – №. 2 (157). – С. 96-104.
9. Алексина А. О., Левченко А. В., Ефимов К. Ю. Использование инновационных технологий в обучении физической культуре и спорту: влияние виртуальной реальности и симуляторов на обучающий процесс // Концепт. – 2024. – №. 5. – С. 146-159.
10. Петренко Д. С. Практические аспекты использования симуляционных игр и виртуальной реальности для подготовки специалистов в области экологического менеджмента в вузах // Управление образованием: теория и практика. – 2024. –

Т. 14. – №. 3-1. – С. 88–96.

11. Никитина Н. Н., Гарбузова Т. Г., Терентьев Д. Е., Черкина В. М. Виртуальная реальность как эффективный методический инструмент для подготовки будущих экономистов // Московский экономический журнал. – 2024. – Т. 9. – №. 8. – С. 35.

12. Ким В. А. Роль симуляторов в обучении и оценке квалификационных требований пилотов // *Universum: технические науки*. – 2024. – Т. 1. – №. 8 (125). – С. 4-9.

13. Ананин Д. П., Сувилова А. Ю. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33. – №. 5. – С. 112-135.

References

1. Sharipova D.K. Application of modern technologies in practical classes at higher education institutions // *Journal of Multidisciplinary Bulletin*. - 2025. - Vol. 8. - No. 9. - P. 63-71.

2. Dzyubenko O.L. Application of virtual simulators in the educational process of a military university // *Science and practice in education: electronic scientific journal*. - 2025. - Vol. 6. - No. 1. - P. 21-28.

3. Bredikhin A.A., Mikholazhina Yu.K., Budrina E.V. The influence of virtual reality on the effectiveness of corporate training processes // *Economy. Law. Innovations*. - 2025. - Vol. 13. - No. 3. - P. 17-26.

4. Saparmammedova G. Integration of digital technologies into simulation training // *Innovative science*. - 2025. - No. 5-2. - P. 231-232.

5. Saitov M. R., Khuramshin D. R. Prospects for the use of virtual and augmented reality in training specialists in the oil and gas industry in order to reduce costs and improve the quality of training // *Education Management: Theory and Practice*. - 2024. - Vol. 14. - No. 10-2. - P. 133-142.

6. Bakanova I. G., Kapustina L. V., Postnikova E. V. Application of VR technologies

in the system of secondary vocational education // *Concept*. - 2024. - No. 4. - P. 102-118.

7. Aslanov R. E., Shunina L. A., Grinshkun A. V., Bolshakov A. A. Informatization of professional education through the implementation of the immersive technology center model // *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*. - 2023. - Vol. 20. - No. 1. - P. 78-92.

8. Simonova O. B., Barashyan V. K. Use of reality simulators in a technical university: An empirical study // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2023. - No. 2 (157). - P. 96-104.

9. Aleksina A. O., Levchenko A. V., Efimov K. Yu. Use of innovative technologies in teaching physical education and sports: the influence of virtual reality and simulators on the learning process // *Concept*. - 2024. - No. 5. – P. 146-159.

10. Petrenko D. S. Practical Aspects of Using Simulation Games and Virtual Reality for Training Specialists in Environmental Management in Universities // *Education Management: Theory and Practice*. – 2024. – Vol. 14. – No. 3-1. – P. 88–96.

11. Nikitina N. N., Garbuzova T. G., Terentyev D. E., Cherkina V. M. Virtual Reality as an Effective Methodological Tool for Training Future Economists // *Moscow Economic Journal*. – 2024. – Vol. 9. – No. 8. – P. 35.

12. Kim V. A. The Role of Simulators in Training and Assessing Pilot Qualification Requirements // *Universum: Technical Sciences*. – 2024. – Vol. 1. – No. 8 (125). – P. 4-9.

13. Ananin D. P., Suvirova A. Yu. Immersive technologies in the educational practice of Russian higher education // *Higher education in Russia*. – 2024. – Vol. 33. – No. 5. – P. 112-135.

Научная статья

УДК 378.014

КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Слепцова Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры комплексной безопасности и здоровьесбережения, ГАОУ ДПО
Московской области, Москва, Российская Федерация.
irsl_fedorovna@mail.ru**

Аннотация

В условиях глобальной трансформации экономических систем и стремительной цифровизации всех сфер общественной жизни проблема обеспечения качества профессионального образования приобретает стратегический характер. Современная образовательная парадигма характеризуется переходом от знаниецентричной к компетентностной модели, что требует корректировки подходов к оценке качества образовательных программ. Актуальность разработки и практического использования критериев и методик оценки качества программ профессионального образования детерминируется существующими системными вызовами. Цель исследования заключается в разработке внутренних и внешних критериев оценки качества образовательных программ. Основные результаты исследования: рассмотрены современные подходы к качеству профессионального образования; сформирован комплекс критериев оценки качества образовательных программ; осуществлено эмпирическое исследование, отражающее возможности апробации разработанных критериев; указаны направления использования результатов оценки для актуализации образовательных программ. Выводы: важность разработки и использования критериев и методики оценки качества программ профессионального образования определяется их ключевой ролью в обеспечении конкурентоспособности национальной экономики, социальной стабильности и профессиональной реализации граждан. В условиях цифровой

трансформации и глобализации образовательного пространства создание научно обоснованной, практико-ориентированной системы оценки качества программ профессионального обучения становится стратегическим приоритетом образовательной политики, реализуемой в Российской Федерации.

Ключевые слова: критерии; профессиональное обучение; качество образовательных программ; компетентностная модель; методика; эмпирическое исследование; образовательная политика

Статья поступила в редакцию 03.06.2025, одобрена после рецензирования 08.08.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

CRITERIA AND METHODS FOR ASSESSING THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS

**Irina F. Sleptsova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Integrated Safety and Health Preservation, Moscow Region
Institute for Advanced Training, Moscow, Russian Federation.**

Abstract

In the context of the global transformation of economic systems and the rapid digitalization of all spheres of public life, the issue of ensuring the quality of vocational education is acquiring a strategic nature. The modern educational paradigm is characterized by a transition from a knowledge-centric to a competency-based model, which requires adjustments to approaches to assessing the quality of educational programs. The relevance of the development and practical use of criteria and methodologies for assessing the quality of vocational education programs is determined by existing systemic challenges. The objective of the study is to develop internal and external criteria for assessing the quality of educational programs. Key findings: modern approaches to the quality of vocational education are examined; a set of criteria for assessing the quality of educational programs is developed; an empirical

study is conducted reflecting the feasibility of testing the developed criteria; and areas for using the assessment results to update educational programs are indicated. Conclusions: the importance of developing and using criteria and methods for assessing the quality of vocational education programs is determined by their key role in ensuring the competitiveness of the national economy, social stability, and the professional fulfillment of citizens. In the context of digital transformation and globalization of the educational space, the creation of a scientifically based, practice-oriented system for assessing the quality of vocational training programs is becoming a strategic priority of educational policy implemented in the Russian Federation.

Keywords: criteria; professional training; quality of educational programs; competency model; methodology; empirical research; educational policy

Введение. Глобальная конкуренция на рынках труда и стремительное обновление технологий создают устойчивый спрос на качественную профессиональную подготовку. Согласно проведенным исследованиям период устаревания практических навыков в высокотехнологичных отраслях национальной экономики уменьшился до 3 лет, что требует создания адаптивных систем оценки качества программ профессионального образования, способных оперативно реагировать на изменяющиеся требования [1], [2].

Цифровая трансформация общества приводит к появлению новых профессий и значительному изменению содержания традиционных видов профессиональной деятельности. Это обуславливает необходимость разработки гибких критериев оценки качества программ профессионального образования, ориентированных на прогнозирование будущих компетенций.

Современные методики оценки должны быть ориентированы на измерение знаний, сформированности практических компетенций, что предполагает разработку сложного инструментария, включающего, например:

- кейс-методы оценки;
- симуляционные технологии;

- проектные формы аттестации;
- портфолио достижений.

Актуальным направлением является разработка смешанных методик оценки качества программ профессионального образования, сочетающих:

- статистический анализ образовательных результатов;
- экспертные оценки работодателей;
- самооценку обучающихся;
- рассмотрение лучших практик оценки качества программ профессионального образования.

Поэтому практическая значимость разработки критериев оценки качества образовательных программ состоит в том, что приведенные результаты могут быть использованы образовательными организациями для повышения конкурентоспособности на рынке услуг, оптимизации ресурсного обеспечения образовательного процесса, создания основы для непрерывного улучшения качества профессионального образования, формирования системы принятия управленческих решений, а также обучающимися в целях обеспечения информационной прозрачности образовательного процесса, использования возможности построения индивидуальной траектории развития, существования гарантии востребованности профессии на рынке труда, формирования осознанного отношения к профессиональному образованию.

Обзор источников литературы. Современная система профессионального образования характеризуется сменой парадигмы от экстенсивного развития к интенсивному, что актуализирует проблему качества как системообразующего фактора. В научной литературе также отмечается переход от традиционных моделей контроля к комплексным системам обеспечения качества обучения, которые объединяют принципы педагогики и управления. Среди многообразия современных подходов особое методологическое значение приобретают модели TQM (Total Quality Management) и CDIO (Conceive — Design — Implement — Operate),

представляющие взаимодополняющие стратегии управления качеством профессионального образования.

Концепция всеобщего управления качеством (TQM), разработанная Э. Демингом, Ф. Кросби и Дж. Джураном для промышленного сектора, была адаптирована к образовательной сфере в 1990-х гг. Дж. Котлер как сторонник процессного подхода к управлению рассматривает TQM как систему непрерывного улучшения всех процессов образовательной организации. Представители культурологического направления, в частности, К. Ашкенази, Р. Лумбер, акцентируют роль организационной культуры и лидерства в реализации TQM [3].

В контексте профессионального образования используются следующие принципы концепции TQM:

- удовлетворение потребностей студентов, работодателей, общества;
- активная роль руководства образовательных организаций в создании культуры качества профессионального обучения;
- участие всех сотрудников в улучшении качества программ профессионального образования;
- управление образовательными процессами как системой;
- интеграция взаимосвязанных процессов в систему управления;
- непрерывный цикл планирования, реализации, проверки и корректировки программ профессионального образования;
- использование данных для принятия управленческих решений;
- партнёрство с учреждениями-поставщиками абитуриентов [4].

Несмотря на то, что подход TQM системный и комплексный, ориентирован на непрерывное совершенствование пространства, можно указать на механистичность переноса промышленных моделей в гуманитарную сферу, недооценку специфических особенностей образовательного процесса [5].

Концепция CDIO была разработана в Массачусетском технологическом институте (MIT) в начале 2000-х гг. как ответ на кризис инженерного

образования. Теоретической основой CDIO выступает интеграция проектного подхода, экспериментального обучения (Д. Дьюи) и компетентностной парадигмы [6].

Элементами концепции CDIO являются:

- формирование идеи, потребностей и требований, техническое мышление;
- создание проекта, системы или компонента;
- преобразование проекта в продукт;
- использование реализованного продукта для достижения ценности [7].

Вместе с тем в некоторых исследованиях отмечается ограниченная применимость и технократичность за пределами инженерного образования, хотя концепция CDIO продемонстрировала эффективность для формирования системного инженерного мышления и практических компетенций [8], [9].

Ключевым отличием подхода TQM от концепции CDIO является то, что первая модель обеспечивает системное управление качеством на институциональном уровне, а вторая модель предлагает конкретный педагогический инструмент для формирования профессиональных компетенций [10].

Методологическая и теоретическая база исследования. Для оценки уровня качества программ профессионального образования целесообразно интегрировать внутренние и внешние критерии оценки, основанные на принципах процессного подхода и ориентации на потребности стейкхолдеров. Для выработки конкретных направлений актуализации программ профессионального образования необходимо использовать следующие методы сбора и обработки данных: анкетирование, анализ образовательных результатов, экспертные оценки, наблюдение, анализ документов, статистический анализ, контент-анализ, сравнительный анализ.

Теоретической базой исследования выступают работы, посвященные проектированию образовательных программ профессионального обучения, концепция CDIO, принципы подхода TQM в контексте профессионального

образования, обозначенные выше.

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с процессным и результативно-ориентированным подходом разработана система критериев (внутренних и внешних) для оценки эффективности профессионального образования (таблица 1).

Таблица 1 – Система внутренних и внешних критериев оценки качества образовательных программ

Категория критериев	Группа критериев	Конкретные показатели
Внутренние	Содержательные	1. Актуальность содержания образовательных программ. 2. Соответствие профессиональным стандартам. 3. Научная обоснованность. 4. Междисциплинарность.
	Процессуальные	1. Качество методического обеспечения. 2. Эффективность учебных планов. 3. Адекватность фонда оценочных средств. 4. Использование современных технологий.
	Кадровые	1. Квалификация преподавателей. 2. Научно-исследовательская активность. 3. Методическая грамотность. 4. Опыт практической деятельности.
	Материально-технические	1. Оснащенность лабораторий. 2. Доступ к информационным ресурсам. 3. Качество инфраструктуры.
Внешние	Результативные	1. Трудоустройство выпускников. 2. Карьерные достижения. 3. Соответствие компетенций

		требованиям работодателей.
	Социальные	1. Удовлетворенность стейкхолдеров. 2. Общественное признание. 3. Социальная эффективность.
	Экономические	1. ROI образования. 2. Бюджетная эффективность. 3. Рентабельность образовательной программы.

Источник: разработано авторами.

Разработанная система внутренних и внешних критериев оценки качества образовательных программ отражает комплексный подход, сочетающий аспекты функционирования образовательной программы и внешние показатели её эффективности. Внутренние критерии фокусируются на процессе практической реализации образовательной программы, внешние критерии – на её результатах и социально-экономическом эффекте.

Проведенное эмпирическое исследование обосновало возможности апробации разработанных критериев, что проявилось в:

- увеличении релевантности содержания программ профессионального образования;
- повышении соответствия образовательных программ требованиям рынка труда;
- росте эффективности профессионального обучения;
- развитии профессиональных компетенций обучающихся;
- объективизации оценки качества программ профессионального образования;
- развитии навыков самооценки;
- создании современных условий профессионального обучения.

Использование результатов оценки качества образовательных программ, согласно предложенным критериям, составляет многоуровневую систему, включающую стратегический, операционный и тактический уровни, что

проиллюстрировано на рисунке 1.



Рисунок 1 - Модель использования результатов оценки качества для актуализации образовательных программ (источник: разработано авторами)

Направления актуализации охватывают все ключевые аспекты образовательной программы профессионального обучения. Практическая реализация предложенных мер, которые представлены в таблице 2, позволяет обеспечить системное совершенствование качества профессионального образования.

Таблица 2 - Направления использования результатов оценки качества программ профессионального образования

Сфера актуализации программ профессионального образования	Конкретные меры	Возможности апробации разработанной системы критериев оценки качества программ профессионального образования
Содержание профессионального обучения	<ul style="list-style-type: none">- введение новых дисциплин;- актуализация рабочих программ профессионального образования;- внедрение междисциплинарных модулей	Увеличение релевантности содержания программ профессионального образования, повышение соответствия образовательных программ требованиям рынка труда
Технологии профессионального обучения	<ul style="list-style-type: none">- внедрение активных методов профессионального обучения;- развитие смешанного профессионального обучения;- использование симуляционных технологий	Рост эффективности профессионального обучения; развитие профессиональных компетенций обучающихся
Система оценки качества программ профессионального образования	<ul style="list-style-type: none">- совершенствование фонда оценочных средств;- внедрение алгоритмов формирующего оценивания компетенций;- развитие системы цифрового портфолио	Объективизация оценки качества программ профессионального образования, развитие навыков самооценки
Ресурсное обеспечение	<ul style="list-style-type: none">- модернизация материально-технической базы;- развитие объектов	Создание современных условий профессионального обучения

	цифровой инфраструктуры; - совершенствование библиотечного фонда	
--	---	--

Источник: разработано авторами.

Перспективными направлениями развития подходов к оценке качества программ профессионального обучения являются разработка цифровых платформ для мониторинга уровня качества образовательных программ, создание систем предиктивной образовательной аналитики, развитие механизмов обратной связи со стейкхолдерами, интеграция международных и российских стандартов качества профессионального образования.

Выводы. Существующие подходы к оценке качества программ профессионального образования являются комплементарными. Концепции TQM и CDIO представляют различные, но взаимодополняющие подходы к обеспечению качества профессионального образования. Подход TQM обеспечивает системное управление качеством на институциональном уровне, создавая организационные условия для эффективной образовательной деятельности, а концепция CDIO предлагает конкретную педагогическую модель, ориентированную на формирование целостных профессиональных компетенций через проектную деятельность. Соответственно, наблюдается потребность в разработке критериев оценки качества программ профессионального образования.

Проведенный анализ демонстрирует, что разработка комплексной системы критериев оценки качества образовательных программ профессионального обучения представляет собой многоаспектную проблему, требующую интеграции теоретических подходов и практических инструментов. Эффективность системы оценки качества профессионального образования определяется эффективностью и валидностью измерительного инструментария, а также системностью использования полученных результатов для актуализации

образовательных программ профессионального обучения.

Список литературы

1. Гаврилов А. В., Стадник Я. В. Кластерный подход в системе среднего профессионального образования при подготовке педагогических кадров в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. – С. 111-123.
2. Голубовский В. Н. Система управления качеством профессионального образования Республики Беларусь: стратегия совершенствования // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – №. 10. – С. 76-108.
3. Алферьева-Термсикос В. Б., Шубович В. Г., Арябкина И. В. Критерии оценки качества информационно-образовательной среды вуза // Концепт. – 2023. – №. 10. – С. 185-207.
4. Петрова С. А., Ясинская И. А. Методологические аспекты оценки и управления качеством образовательных программ в системе профессионального развития кадров государственной службы // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. – №. 12. – С. 6103-6120.
5. Шамсутдинова Т. М., Прокофьева С. В. Оценка практикоориентированности профессиональных образовательных программ при подготовке IT-специалистов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – №. 1 (52). – С. 89-106.
6. Закиева Р. Р. Механизмы управления качеством образования на основе оценки профессионального развития студента // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – №. 2 (113). – С. 170-177.
7. Кожевникова Л. М., Оленцова Ю. А., Федорова М. А. Определение результативности организации самостоятельной работы обучающихся среднего профессионального образования в системе обеспечения качества образования // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №. 5-1. – С. 144-148.
8. Рубин Ю. Б., Соболева Э. Ю. Независимость оценки качества высшего

образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. – 2021. – №. 3. – С. 26-42.

9. Перевощикова Е. Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №. 3 (36). – С. 6.

10. Макеева Т. В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 76-4. – С. 195-199.

References

1. Gavrilov A. V., Stadnik Ya. V. Cluster approach in the system of secondary vocational education in the training of teaching staff within the framework of the federal project "Professionalism" // Pedagogical journal. - 2024. - Vol. 14. - P. 111-123.

2. Golubovsky V. N. Quality management system of vocational education of the Republic of Belarus: improvement strategy // Education and science. - 2023. - Vol. 25. - No. 10. - P. 76-108.

3. Alferyeva-Termsikos V. B., Shubovich V. G., Aryabkina I. V. Criteria for assessing the quality of the information and educational environment of the university // Concept. - 2023. - No. 10. - P. 185-207.

4. Petrova S. A., Yasinskaya I. A. Methodological aspects of assessing and managing the quality of educational programs in the system of professional development of civil service personnel // Economy, entrepreneurship and law. - 2023. - Vol. 13. - No. 12. - P. 6103-6120.

5. Shamsutdinova T. M., Prokofieva S. V. Assessing the practice-oriented nature of professional educational programs in the training of IT specialists // Professional education and the labor market. - 2023. - Vol. 11. - No. 1 (52). - P. 89-106.

6. Zakieva R. R. Mechanisms for managing the quality of education based on the

assessment of student professional development // Bulletin of Cherepovets State University. - 2023. - No. 2 (113). - P. 170-177.

7. Kozhevnikova L. M., Olentsova Yu. A., Fedorova M. A. Determining the Effectiveness of Organizing Independent Work of Students of Secondary Vocational Education in the Education Quality Assurance System // Modern Science-Intensive Technologies. - 2022. - No. 5-1. - P. 144-148.

8. Rubin Yu. B., Soboleva E. Yu. Independence of Higher Education Quality Assessment: Criteria, Principles, Realities // Higher Education in Russia. - 2021. - No. 3. - P. 26-42.

9. Perevoshchikova E. N. Criteria-Based Approach to Assessment as a Key Component of the System of Independent Assessment of Educational Results of Future Teachers // Bulletin of Minin University. - 2021. - Vol. 9. - No. 3 (36). – P. 6.

10. Makeeva T. V. Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – No. 76-4. – P. 195-199.

Научная статья

УДК 374.7

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (АНДРАГОГИКА) В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Адаменко Наталья Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры информационных технологий и управления бизнесом, Витебский
государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Республика
Беларусь. nada_adenkodmit@mail.ru**

Аннотация

Современная система дополнительного профессионального образования функционирует в условиях фундаментальных социально-экономических трансформаций, детерминированных процессами глобализации, цифровизации и перехода к экономике знаний. В этом контексте актуализируется проблема эффективности образовательных моделей, применяемых для обучения взрослых. Классические педагогические подходы, ориентированные на передачу знаний в репродуктивном режиме, демонстрируют крайне низкий уровень адекватности при работе со взрослой аудиторией, обладающей специфическими психолого-возрастными особенностями и образовательными потребностями. В данном исследовании были выявлены особенности обучения взрослых, принципы андрагогики (самостоятельность, опора на опыт, прагматизм). Обозначены барьеры обучения взрослых на основе обзора эмпирических научных работ. Проведен анализ эффективности наиболее распространённых методов активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся. Систематизированы направления создания психологически комфортной среды и релевантного содержания программ дополнительного профессионального образования для активизации познавательной деятельности взрослых, смещения акцента с академических знаний на прикладные результаты в процессе дополнительного профессионального образования взрослых. По результатам проведенного исследования сделаны выводы о том, что значимость применения

методов активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся в системе дополнительного профессионального образования определяется необходимостью адекватного ответа на вызовы современной экономики и общества. Андрагогический подход позволяет создать эффективную образовательную среду, соответствующую специфике обучения взрослых и обеспечивающую формирование компетенций, востребованных в условиях цифровой трансформации рынка труда.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности; методы; дополнительное профессиональное образование; анализ эффективности; взрослые обучающиеся

Статья поступила в редакцию 29.07.2025, одобрена после рецензирования 01.10.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

METHODS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF ADULT LEARNERS (ANDRAGOGY) IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Natalia D. Adamenko, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Information Technologies and Business Management, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

Abstract

The modern system of continuing professional education operates in the context of fundamental socioeconomic transformations determined by globalization, digitalization, and the transition to a knowledge economy. In this context, the effectiveness of educational models used for adult education is becoming increasingly important. Classical pedagogical approaches, focused on the transmission of knowledge through reproduction, demonstrate extremely low levels of adequacy when working with adults, who have specific psychological and developmental

characteristics and educational needs. This study identifies the characteristics of adult learning and the principles of andragogy (independence, reliance on experience, pragmatism). Barriers to adult learning are identified based on a review of empirical research. An analysis of the effectiveness of the most common methods for enhancing adult learners' cognitive activity is conducted. The article systematizes the approaches to creating a psychologically comfortable environment and relevant content for continuing professional education programs to enhance adult cognitive activity, shifting the emphasis from academic knowledge to applied results in the continuing professional education of adults. The study concluded that the importance of using methods to enhance adult learners' cognitive activity in continuing professional education is determined by the need to adequately address the challenges of the modern economy and society. An andragogic approach allows for the creation of an effective educational environment that meets the specific needs of adult learning and ensures the development of competencies in demand in the context of the digital transformation of the labor market.

Keywords: activation of cognitive activity; methods; additional professional education; analysis of effectiveness; adult learners

Введение. Андрагогика - теория обучения взрослых, основывающаяся на работах М. Ш. Ноулза, получает все большее признание в системе дополнительного профессионального образования. Ее методологический базис составляют принципы:

- приоритета самостоятельного обучения (осознание обучающимся ответственности за образовательный процесс, способность к самостоятельной постановке целей обучения, умение выбирать адекватные стратегии и методы обучения, навыки самооценки и рефлексии);

- учёта жизненного опыта (признание жизненного и профессионального опыта как образовательного ресурса, создание условий для рефлексии и переосмысления опыта, использование опыта как основы для усвоения новых

знаний, организация профессионального обучения через деятельность и практику);

- ориентации на практическую деятельность (ориентация на практические результаты обучения, непосредственная связь содержания образования с профессиональной деятельностью, акцент на формирование компетенций, востребованных в реальной практике, оценка эффективности через призму практической применимости);

- осознанной мотивации к обучению [1].

При этом взрослые обучающиеся характеризуются:

- сформированной системой ценностей и установок;
- прагматической ориентацией на решение профессиональных задач;
- высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации;
- потребностью в немедленном применении полученных знаний [2].

В условиях четвертой промышленной революции и цифровой трансформации экономики возникла необходимость в непрерывном профессиональном развитии взрослых, ускорились процессы обновления технологий и профессиональных стандартов. Кроме того, современные взрослые обучающиеся имеют разнообразный образовательный и профессиональный опыт, обладают индивидуальными образовательными траекториями, требуют персонализированного подхода к профессиональному обучению, стремятся к активной позиции в образовательном процессе.

Используемые в образовательных организациях классические лекционно-семинарские формы обучения не учитывают ограниченность временных ресурсов взрослых обучающихся, необходимость гибкого графика дополнительного профессионального обучения, потребность в практико-ориентированном подходе, вариативность образовательных запросов [3]. В свою очередь, методы активизации познавательной деятельности среди взрослого населения позволяют сократить сроки освоения новых профессиональных компетенций, увеличить вовлеченность обучающихся на 40%, повысить уровень

знаний и навыков, степень усвоения материала до 70%, сформировать критическое и системное мышление, навыки решения комплексных задач, способность к адаптации в изменяющихся условиях, компетенции непрерывного профессионального роста, увеличить рентабельность корпоративного обучения, а также обеспечить быстрый перенос знаний в практическую деятельность.

Цель исследования заключается в создании направлений активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Обзор литературы. Современная теория образования взрослых претерпела значительную эволюцию — от первоначального противопоставления педагогике (М. Ш. Ноулз) к пониманию андрагогики как комплексной научной дисциплины, интегрирующей достижения педагогике, психологии и акмеологии. В контексте непрерывного профессионального образования андрагогический подход приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает методологическую основу для проектирования образовательных процессов с учетом специфики взрослых обучающихся [4], [5].

В современной научной литературе существует несколько конкурирующих подходов к пониманию андрагогики. Сторонники концепции М. Ш. Ноулза рассматривают андрагогику как особую теорию обучения взрослых, основанную на принципах самонаправленности и опоры на опыт. Критики этого подхода (П. Джарвис, С. Брукфилд) указывают на излишнюю идеализацию способности взрослых к самообучению и недооценку социального контекста.

Представители европейской школы андрагогики (П. Фюре, Й. Виттих) акцентируют социально-экономические аспекты образования взрослых, рассматривая его как инструмент социальной мобильности и адаптации к изменениям на рынке труда [6].

Современные исследования (Л.Е. Паутова, З.Р. Танаева, Д.В. Деккерт, М.И. Плугина) выявили следующие особенности познавательной деятельности

взрослых:

- избирательность внимания, обусловленная ориентацией на релевантную профессиональную информацию;
- прагматизм мышления, представляющий собой доминирование практической ориентации над теоретической;
- интегративный характер усвоения, который отражает взаимосвязь новых знаний с имеющимся опытом;
- рефлексивность, предполагающая склонность к осмыслению и критическому анализу информации [7-9].

Вместе с тем эмпирические исследования показывают, что взрослые обучающиеся в среднем могут уделять обучению не более 5-7 часов в неделю. Это обусловлено профессиональной занятостью (45-50 часов в неделю), семейными обязанностями, социальными обязательствами [5], [8]. Научные данные Р.Р. Галстян свидетельствуют о ментальном синдроме у 65-70% взрослых обучающихся, проявляющемся в снижении концентрации внимания, ухудшении памяти, повышении тревожности, снижении мотивации [10].

Материалы и методы исследования. Проблема исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности ДПО в условиях цифровой трансформации экономики и постоянного обновления профессиональных компетенций.

Материалы исследования: работы М. Ш. Ноулза о самонаправляемом обучении, концепция экспериментального обучения Д. Колба, а также теория трансформативного обучения Дж. Мезироу.

Для комплексного анализа эффективности методов активизации познавательной деятельности среди взрослых обучающихся применяется многоуровневый подход, интегрирующий количественные и качественные методы оценки. Основой выступает концепция оценочно-ориентированного образования, предполагающая принятие педагогических решений на основе строгих эмпирических данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Сравнительный анализ эффективности наиболее распространённых методов активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся (таблица 1) демонстрирует дифференцированное воздействие различных методов активизации на познавательную деятельность.

Таблица 1 - Сравнительный анализ эффективности наиболее распространённых методов активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся

Метод активизации познавательной деятельности	Когнитивный эффект	Практическая эффективность	Ограничения применения
Дискуссии	Развитие критического мышления, способности к аргументации	Формирование коммуникативных компетенций, развитие навыков ведения профессиональных дискуссий	Требует высокого уровня модерации, зависимость от групповой динамики
Кейс-стади	Развитие аналитических способностей, системного мышления	Формирование навыков решения профессиональных задач, принятия управленческих решений	Необходимость разработки качественных кейсов, отражающих реальные профессиональные ситуации
Проектная работа	Развитие проектного мышления, способности к интеграции знаний	Формирование навыков планирования, реализации и презентации проектов	Подразумевает значительные временные ресурсы, необходимость сопровождения

Источник: разработано авторами.

Дискуссии наиболее эффективны для развития коммуникативных компетенций, кейс-стади - для формирования аналитических навыков, проектная работа - для развития способности к интеграции знаний и практическому применению в профессиональной деятельности.

Исследования, проведенные на уровне развития системы дополнительного профессионального образования [1-3], [7], [8], показывают, что:

- при использовании дискуссий уровень усвоения материала увеличивается на 25-30% по сравнению с классической лекционной формой проведения занятий;
- кейс-стади обеспечивает рост практических компетенций взрослых обучающихся на 35-40%;
- проектная работа повышает способность к переносу знаний в профессиональную деятельность на 45-50%.

На основе анализа эффективности различных методов активизации познавательной деятельности взрослых обучающихся разработана интегративная модель, включающая:

- последовательное применение методов активизации познавательной деятельности в зависимости от этапа обучения;
- сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- баланс между когнитивной сложностью и доступностью;
- интеграцию формального и неформального обучения.

Условиями эффективной реализации такой модели выступают подготовка преподавателей к работе со взрослой аудиторией, разработка качественного учебно-методического обеспечения, создание адаптивной образовательной среды, система мониторинга и обратной связи.

Интегративная модель, сочетающая обозначенные выше методы активизации познавательной деятельности, позволяет сформировать концепцию психологически комфортной образовательной среды для взрослых обучающихся, изображенную на рисунке 1.



Рисунок 1 – Концептуальная модель психологически комфортной образовательной среды для взрослых обучающихся (источник: разработано авторами)

Предложенная модель психологически комфортной образовательной среды для взрослых обучающихся включает четыре взаимосвязанных компонента:

- когнитивный комфорт, который обеспечивается через адекватность содержания;
- эмоциональный комфорт, способствующий достижению безопасности образовательной ситуации;
- социальный комфорт, подразумевающий высокий уровень качества взаимодействия;

- организационный комфорт, позволяющий обеспечить удобство профессионального обучения.

Увеличение уровня усвоения образовательных материалов происходит за счёт интеграции в систему дополнительного профессионального образования принципов их релевантного содержания:

1) профессиональная значимость (соответствие профессиональным стандартам, отражение современных тенденций отрасли);

2) практическая ориентированность (наличие практических заданий, возможность защиты проектов);

3) актуальность (отражение современных технологий и методов профессиональной работы);

4) персонализация (учет особенностей целевой аудитории, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории).

Следовательно, система критериев релевантности позволяет оценить содержание программ дополнительного профессионального образования по четырем ключевым аспектам (профессиональной значимости, практической ориентированности, актуальности, персонализации) с использованием экспертной оценки, анализа профессиональных стандартов, учебных материалов, опроса работодателей, контент-анализа, анализа образовательных потребностей взрослых обучающихся, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Смещение акцента с академических знаний на прикладные результаты в системе дополнительного профессионального образования основывается на компетентностном подходе, который рассматривается в научной литературе с различных позиций. Так, сторонники прагматического подхода (Дж. Равен, И.А. Зимняя) акцентируют практическую ориентированность компетенций и их связь с профессиональной деятельностью. Критики (М. Янг, Дж. Мюллер) указывают на риски утилитаризации образования и недооценки фундаментальных знаний (таблица 2).

Таблица 2 - Модель смещения акцента на прикладные результаты в системе дополнительного профессионального образования

Традиционная модель (академические знания)	Компетентностная модель (прикладные результаты)
Теоретические концепции	Практические умения
Научные теории	Навыки решения профессиональных задач
Общеобразовательный компонент	Опыт деятельности
Фундаментальные знания	Профессиональные компетенции
Абстрактные понятия	Способность к применению знаний в реальных условиях
Систематичность изложения учебных материалов	Возможность выбора индивидуальной образовательной траектории

Источник: разработано авторами.

Модель, приведенная в таблице 2, иллюстрирует планомерный переход от традиционной парадигмы дополнительного профессионального образования, ориентированной на усвоение академических знаний, к компетентностной модели, акцентирующей формирование практических умений и способности к применению знаний в профессиональной деятельности.

Выводы. Эффективное обучение взрослых требует учета комплекса психологических, социальных и когнитивных факторов. Принципы андрагогики — самостоятельность, опора на опыт и прагматизм — создают методологическую основу для проектирования образовательных процессов, в то время как понимание барьеров обучения позволяет разрабатывать эффективные стратегии их преодоления. Современная андрагогика развивается в направлении интеграции различных научных подходов и создания комплексных моделей поддержки обучения взрослых, учитывающих как их потенциал, так и ограничения.

Проведенный анализ показывает, что эффективная активизация

познавательной деятельности взрослых обучающихся требует системного подхода, интегрирующего проектные методы обучения, психологически комфортную среду и ориентацию на прикладные результаты. Перспективными направлениями развития интегративной модели активизации познавательной деятельности во взрослой аудитории являются:

1. Цифровизация методов активизации познавательной деятельности с помощью разработки онлайн-симуляторов, виртуальных дискуссий, цифровых кейсов;

2. Персонализация дополнительного профессионального обучения, базирующаяся на создании адаптивных образовательных траекторий, исходя из результатов анализа образовательных потребностей.

3. Интеграция с профессиональной деятельностью, которую можно достичь за счёт разработки образовательных программ, непосредственно связанных с решением актуальных профессиональных задач.

Реализация предложенных подходов и направлений позволит повысить эффективность дополнительного профессионального образования и обеспечить его соответствие вызовам современной экономики, основанной на знаниях и постоянном обновлении компетенций.

Список литературы

1. Рогачева Ю. Б. Технология совместной распределенной деятельности в профессиональном образовании взрослых «СРД 2.0» // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 87-3. – С. 220-223.
2. Витольник Г. А., Витольник В. Н. Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся // Современное педагогическое образование. – 2022. – №. 5. – С. 119-123.
3. Белецкая И. А. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов // Современное педагогическое образование. – 2023. – №. 1. – С. 232-236.

4. Гвильдис Т. Ю. Андрагогика как профессия // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 76-1. – С. 88-90.
5. Лебедева Н. В. Нейроандрагогика как область обучения взрослых в современной системе образования // Вестник Вятского государственного университета. – 2024. – №. 2. – С. 152.
6. Лазарева А. С. Особенности применения технологии активного обучения в иноязычной подготовке взрослых в корпоративной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – №. 5. – С. 640-648.
7. Паутова Л. Е. Психодидактические особенности цифровых технологий для профессионального развития личности взрослого в условиях дополнительного профессионального образования // Вестник университета. – 2024. – №. 12. – С. 228-239.
8. Танаева З. Р., Деккерт Д. В. Развитие профессионального мастерства сотрудников полиции в условиях дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – №. 4 (53). – С. 18-29.
9. Плугина М. И. Условия эффективного функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – №. 1 (62). – С. 49-58.
10. Галстян Р. Р. Методологические основания совершенствования профессионального обучения граждан, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации // Человеческий капитал. – 2024. – №. 3 (183). – С. 112.

References

1. Rogacheva Yu. B. Technology of joint distributed activities in professional education of adults "SDA 2.0" // Problems of modern pedagogical education. - 2025. - No. 87-3. - P. 220-223.
2. Vitolnik G. A., Vitolnik V. N. Modern andragogy in ensuring a high-quality process

of continuous education of adult learners // *Modern pedagogical education*. - 2022. - No. 5. - P. 119-123.

3. Beletskaya I. A. Application of andragogical principles of teaching in the training and advanced training of teachers // *Modern pedagogical education*. - 2023. - No. 1. - P. 232-236.

4. Gvildis T. Yu. Andragogy as a profession // *Problems of modern pedagogical education*. – 2022. – No. 76-1. – P. 88-90.

5. Lebedeva N. V. Neuroandragogy as a Field of Adult Education in the Modern Education System // *Bulletin of Vyatka State University*. – 2024. – No. 2. – P. 152.

6. Lazareva A. S. Features of the Application of Active Learning Technology in Foreign Language Training of Adults in a Corporate Environment // *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. – 2025. – Vol. 10. – No. 5. – P. 640-648.

7. Pautova L. E. Psychodidactic Features of Digital Technologies for the Professional Development of an Adult's Personality in the Context of Continuing Professional Education // *Bulletin of the University*. – 2024. – No. 12. – P. 228-239.

8. Tanaeva Z. R., Dekkert D. V. Developing Professional Skills of Police Officers in the Context of Continuing Professional Education // *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*. - 2022. - No. 4 (53). - P. 18-29.

9. Plugina M. I. Conditions for the Effective Functioning of the System of Advanced Training of Teaching Staff // *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*. - 2025. - No. 1 (62). - P. 49-58.

10. Galstyan R. R. Methodological Foundations for Improving the Professional Training of Citizens Newly Hired in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation // *Human Capital*. - 2024. - No. 3 (183). - P. 112.

Научная статья

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Борисова Марина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по молодежной политике, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Российская Федерация. marbormm_kld@gmail.com

Аннотация

На текущем этапе трансформации современной образовательной парадигмы и усложнения социальных функций педагога проблема целенаправленного формирования профессиональной идентичности у студентов педагогических вузов приобретает характер стратегической образовательной задачи. Профессиональная идентичность понимается как сложный, динамический психолого-педагогический феномен, интегрирующий когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты, определяющие осознанную профессиональную позицию и личностное отношение к педагогической деятельности. В данном исследовании приведены компоненты профессиональной идентичности будущего учителя; рассмотрена динамика формирования идентичности от абитуриента к молодому специалисту; обозначена роль рефлексии, педагогической практики, наставничества и мастер-классов в формировании профессиональной идентичности у студентов педагогических вузов; проведено эмпирическое исследование, направленное на диагностику уровня сформированности профессиональной идентичности у студентов педагогических вузов на различных курсах обучения; разработана программа педагогической поддержки процесса становления профессиональной идентичности у студентов педагогических вузов. Основные результаты исследования позволили прийти к выводу о том, что актуальность технологии формирования профессиональной идентичности у студентов педагогических

вузов определяется необходимостью обеспечения качественного кадрового потенциала системы образования, способного эффективно функционировать в условиях современных вызовов и изменений. Разработка и внедрение научно обоснованных технологий формирования профессиональной идентичности позволит повысить эффективность профессиональной подготовки, обеспечить личностное и профессиональное благополучие будущих педагогов, их устойчивость к профессиональным деформациям и готовность к непрерывному профессиональному развитию.

Ключевые слова: технологии; формирование профессиональной идентичности; студенты педагогических вузов; программа педагогической поддержки; рефлексия; молодой специалист

Статья поступила в редакцию 25.05.2025, одобрена после рецензирования 20.07.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Marina M. Borisova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Youth Policy, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation

Abstract

At the current stage of transformation of the modern educational paradigm and the increasing complexity of social functions of teachers, the problem of purposeful development of professional identity in students of pedagogical universities is acquiring the character of a strategic educational task. Professional identity is understood as a complex, dynamic psychological and pedagogical phenomenon, integrating cognitive, emotional-value and behavioral components that determine a conscious professional position and personal attitude to pedagogical activity. This

study presents the components of the professional identity of a future teacher; examines the dynamics of identity formation from an applicant to a young specialist; outlines the role of reflection, pedagogical practice, mentoring and master classes in the formation of professional identity in students of pedagogical universities; conducted an empirical study aimed at diagnosing the level of professional identity formation among students of pedagogical universities in various years of study; developed a program of pedagogical support for the process of professional identity formation among students of pedagogical universities. The study's key findings led to the conclusion that the relevance of professional identity development technologies for students at pedagogical universities is determined by the need to ensure the education system has a high-quality workforce capable of effectively functioning in the face of modern challenges and changes. The development and implementation of scientifically sound professional identity development technologies will improve the effectiveness of professional training, ensure the personal and professional well-being of future teachers, their resilience to professional distortions, and their readiness for continuous professional development.

Keywords: technologies; professional identity development; students of pedagogical universities; pedagogical support program; reflection; young specialist

Введение. Современное общество характеризуется возрастанием требований к качеству педагогических кадров, что обусловлено:

- глобализацией образовательного пространства и усилением международной конкуренции;
- цифровой трансформацией образования и необходимостью овладения новыми профессиональными ролями;
- усложнением социального заказа на подготовку педагогов, способных к реализации воспитательных функций в условиях ценностного плюрализма;
- ростом значимости гибких навыков в профессиональной деятельности учителя.

Профессиональная идентичность будущего учителя выступает системообразующим фактором профессионального становления, обеспечивающим:

- целостность профессионального самосознания;
- устойчивость к профессиональным деформациям и эмоциональному выгоранию;
- способность к профессиональной рефлексии и саморазвитию;
- формирование индивидуального стиля педагогической деятельности.

Эмпирические исследования, проведенные Т.М. Бектуровым, З.Ж. Жакыповым, В.В. Кудиновым, С.Н. Фортыгиным [1], [2], выявляют наличие системных проблем в формировании профессиональной идентичности и самоопределении:

- рост числа выпускников педагогических вузов, не работающих по специальности (до 40% в отдельных регионах страны);
- снижение престижа педагогической профессии в общественном сознании;
- дефицит мотивационной готовности к педагогической деятельности;
- несформированность ценностно-смыслового отношения к профессии учителя.

Резюмируя вышеизложенное, цель настоящего исследования состоит в разработке программы педагогической поддержки процесса становления профессиональной идентичности у студентов педагогических вузов.

Обзор литературы. В современной психолого-педагогической науке профессиональная идентичность рассматривается как сложный, динамический конструкт, интегрирующий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Их характеристика представлена в таблице 1. Теоретической основой исследования выступают работы Э. Эриксона о психосоциальной идентичности, концепция профессионального становления Э.Ф. Зеера, а также современные подходы к изучению профессионального самосознания учителя

(К.А. Дегтяренко, О.В. Парахина, Н.И. Ермакова, И.А. Бекшаев, Т.С. Мамонтова)
[3-5].

Таблица 1 – Компоненты профессиональной идентичности будущего
учителя

Компонент профессиональной идентичности	Содержательные характеристики	Критерии сформированности профессиональной идентичности будущего учителя
Когнитивный компонент	Система профессиональных знаний, понимание сущности педагогической деятельности, представление о профессиональных ролях и функциях, осознание профессиональных норм и стандартов	- полнота профессиональных представлений - адекватность понимания педагогической деятельности - способность к профессиональной рефлексии
Эмоциональный компонент	Принятие профессиональных ценностей, эмоциональное отношение к профессии, удовлетворенность профессиональным выбором, чувство профессиональной принадлежности	- устойчивость профессиональной мотивации - позитивное отношение к профессии - эмоциональная устойчивость в профессиональной деятельности
Поведенческий компонент	Владение профессиональными компетенциями, способность к профессиональной самореализации, готовность к профессиональному развитию, сформированность	- эффективность профессиональной деятельности - гибкость профессионального поведения

	индивидуального стиля	- способность к профессиональной адаптации
--	-----------------------	--

Источник: составлено авторами на основе [6-8].

Представленная в таблице 1 модель отражает взаимосвязь трех ключевых компонентов профессиональной идентичности. Когнитивный компонент обеспечивает основу для профессионального самопонимания, эмоциональный компонент формирует ценностное отношение к профессии, поведенческий компонент определяет успешность профессиональной деятельности.

Представители стадийной модели выделяют этапы профессионального становления от оптации (абитуриента) к мастерству (специалисту): допрофессиональный, профессионально-образовательный, профессиональная адаптация (рисунок 1).

Этап 1: допрофессиональный

- Романтические представления о профессии
- Идеализированный образ учителя
- Эпизодический характер идентичности

Этап 2: профессионально-образовательный

- Систематизация профессиональных знаний
- Накопление практического опыта
- Рефлексия профессиональной деятельности

Этап 3: профессиональная адаптация

- Столкновение с реальной практикой
- Кризис профессиональной идентичности
- Переоценка профессиональных ценностей

Рисунок 1 – Динамика формирования профессиональной идентичности от

абитуриента к молодому специалисту (источник: составлено авторами на основе [9-11])

На уровень сформированности профессиональной идентичности оказывают воздействие различные факторы, а именно:

- рефлексия, ключевыми механизмами которой выступают осознание сильных и слабых сторон профессиональной подготовки, критический анализ профессиональной деятельности, проектирование индивидуальной траектории профессионального развития;

- педагогическая практика студентов, эффективность которой проявляется в систематическом методическом и кураторском сопровождении, рефлексии опыта, психологической поддержке, положительной обратной связи, постепенном усложнении задач, наличии возможности экспериментирования в реальной практике взаимодействия с учащимися;

- наставничество (наставник как носитель зоны ближайшего развития, модель профессионального поведения, агент профессиональных изменений). В соответствии с результатами, полученными в научно-исследовательских работах [12], [13], использование различных моделей наставничества может привести к сокращению периода профессиональной адаптации на 30-40%, повышению профессиональной уверенности, снижению уровня эмоционального выгорания в профессиональной деятельности на 20-30%;

- мастер-классы, имеющие крайне высокий дидактический потенциал, поскольку позволяют:

- 1) демонстрировать образцы профессионального мастерства;
- 2) транслировать профессиональные ценности и традиции;
- 3) создавать пространство для профессионального диалога;
- 4) стимулировать профессиональные амбиции.

Обозначенные выше факторы взаимосвязаны между собой, что иллюстрирует рисунок 2.

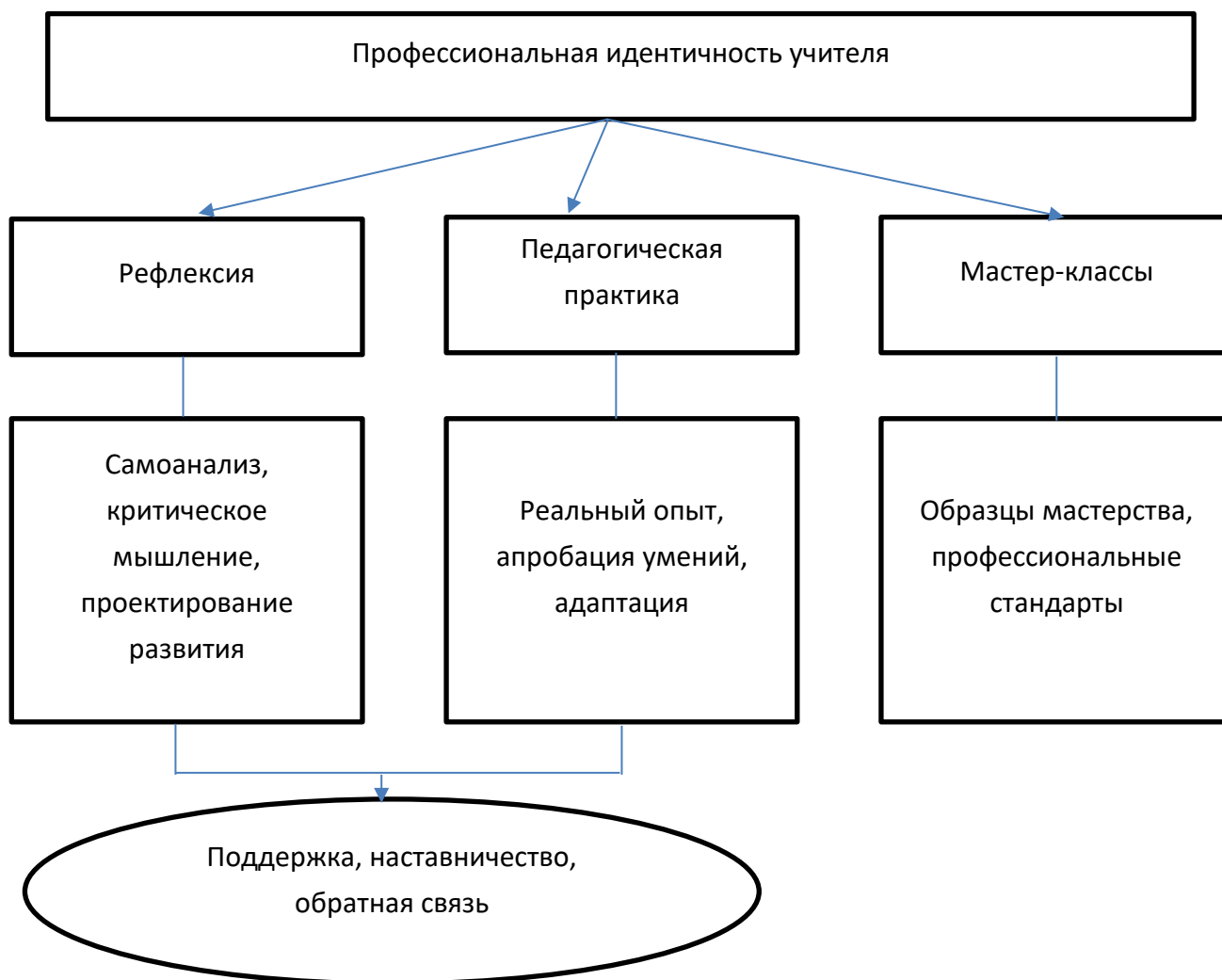


Рисунок 2 – Взаимосвязь факторов формирования профессиональной идентичности среди студентов педагогических вузов (источник: составлено авторами на основе [12-14])

В данном случае рефлексия обеспечивает осознание студентами профессионального опыта, педагогическая практика - его накопление, мастер-классы обуславливают формирование профессиональных идеалов у будущих учителей, наставничество - интеграцию и поддержку профессионального становления и самоопределения.

Методы исследования. Цель исследования состоит в выявлении динамики и особенностей становления профессиональной идентичности студентов педагогических вузов на разных курсах обучения. Выборку

исследования составили 280 студентов Московского городского педагогического университета 1-4 курсов обучения.

Реализация программы исследования базируется на применении таких методов, как:

- опросник профессиональной идентичности;
- методика «Профессиональные ценности»;
- наблюдение за педагогической деятельностью будущего учителя во время прохождения практики;
- глубинные интервью студентов педагогического вуза.

Поскольку профессиональная идентичность рассматривается в качестве многокомпонентной категории, то были выбраны три критерия её оценки: когнитивная сложность представлений (для исследования когнитивного компонента), эмоциональное принятие профессии (для исследования эмоционального компонента), поведенческая готовность (для исследования поведенческого компонента).

Результаты исследования и их обсуждение. Динамика компонентов профессиональной идентичности студентов педагогического вуза по курсам обучения, приведенная в таблице 2, является положительной.

Таблица 2 - Динамика компонентов профессиональной идентичности студентов педагогического вуза по курсам обучения

Компонент профессиональной идентичности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	F	P-value
Когнитивный компонент	2,8 ± 0,7	3,4 ± 0,6	3,9 ± 0,5	4,3 ± 0,4	F = 18,7	p < 0,001
Эмоциональный компонент	3,2 ± 0,8	3,1 ± 0,7	3,5 ± 0,6	4,1 ± 0,5	F = 12,3	p < 0,01
Поведенческий компонент	2,5 ± 0,9	2,9 ± 0,8	3,7 ± 0,7	4,2 ± 0,5	F = 21,4	p < 0,001
Интегральный показатель профессиональной идентичности	2,8 ± 0,8	3,1 ± 0,7	3,7 ± 0,6	4,2 ± 0,5	F = 25,6	p < 0,001

Источник: разработано авторами.

Наибольший прирост отмечается в поведенческом компоненте, что связано с накоплением практического опыта. Эмоциональный компонент показывает неравномерную динамику, связанную с возникновением среди обучающихся кризиса на втором курсе обучения (рисунок 3).

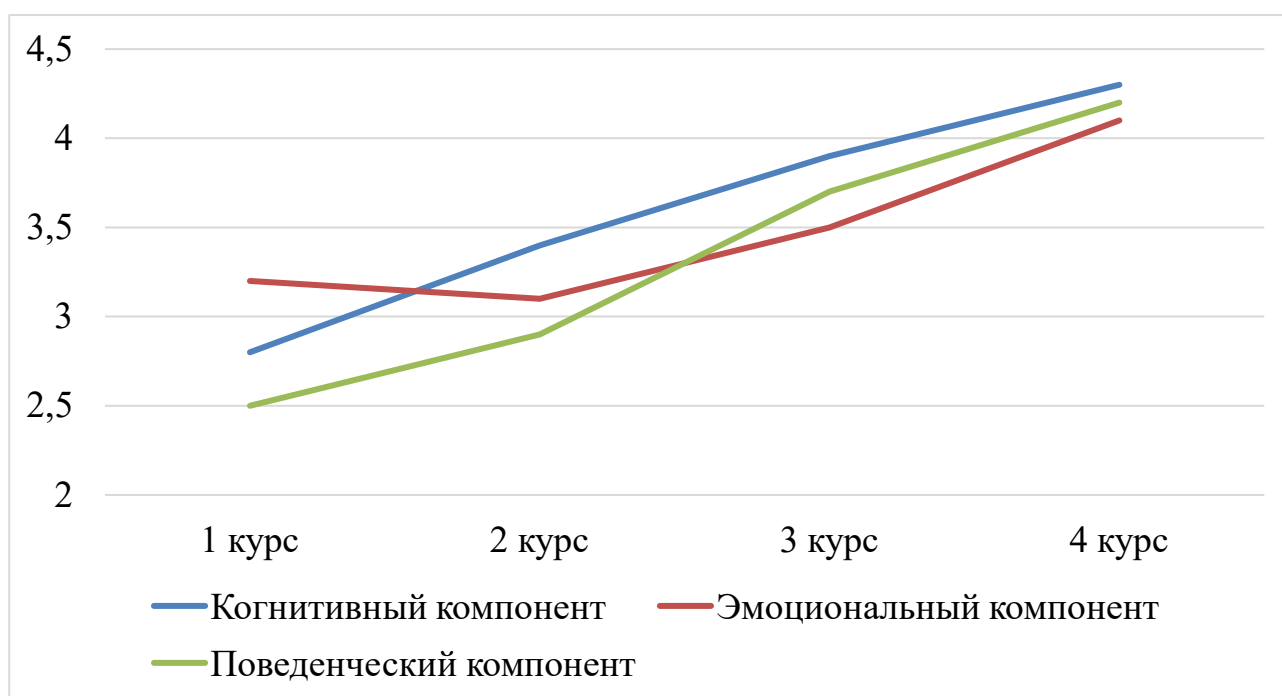


Рисунок 3 - Динамика компонентов профессиональной идентичности студентов педагогического вуза по курсам обучения (источник: разработано авторами)

Соответственно, присутствует необходимость разработки программы педагогической поддержки становления профессиональной идентичности среди студентов. Она строится на принципах:

- системности и преемственности;
- индивидуализации и дифференциации;
- единства диагностики и развития;
- интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Программа педагогической поддержки становления профессиональной

идентичности будущих учителей включает три блока, а именно:

1. Диагностический блок с осуществлением мониторинга динамики показателей, выявлением зон профессионального развития, формированием индивидуальных карт развития студенческой аудитории.

2. Развивающий блок, обусловленный проведением педагогических тренингов, практик, реализацией проектной деятельности, наставничества.

3. Рефлексивный блок, состоящий из коучинга, портфолио, самоанализа, супервизии для осмысления и интеграции профессионального опыта.

Содержание программы педагогической поддержки становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза по курсам обучения приведено в таблице 3.

Таблица 3 - Содержание программы педагогической поддержки становления профессиональной идентичности студентов педагогического вуза по курсам обучения

Курс обучения	Цели педагогической поддержки	Методы и формы работы	Ожидаемые результаты
1 курс	Преодоление романтических представлений, формирование базовой профессиональной позиции	- введение в профессию - встречи с успешными педагогами - пропедевтическая практика	Осознанный выбор профессии, начальные представления о педагогической деятельности
2 курс	Преодоление кризиса профессиональных ожиданий, развитие рефлексии	- коммуникативные тренинги - проектная деятельность - ведение профессионального дневника	Сформированность базовых профессиональных умений, развитие рефлексивных способностей
3 курс	Интеграция	- педагогическая	Осознание

	теоретических знаний и практического опыта	практика - научно-исследовательская работа - участие в профессиональных сообществах	индивидуальных профессиональных возможностей, развитие гибкости педагогического мышления
4 курс	Становление целостной профессиональной позиции, подготовка к самостоятельной деятельности	- стажировка - разработка авторских проектов - супервизия профессиональной деятельности	Сформированность профессиональной идентичности, готовность к самостоятельной педагогической деятельности

Источник: разработано авторами.

Целесообразно отметить, что предлагаемая программа реализует принцип преемственности, обеспечивая поэтапное становление профессиональной идентичности будущих учителей. На каждом курсе обучения решаются специфические задачи, адекватные этапу профессионального становления студентов педагогического вуза.

Программа педагогической поддержки становления профессиональной идентичности была апробирована на 140 студентах педагогического вуза. Результаты показали ускорение темпов становления профессиональной идентичности среди будущих учителей на 24,7%, снижение уровня профессиональных кризисов на 35,1%, повышение удовлетворенности профессиональным выбором на 44,6%, увеличение числа студентов, ориентированных на работу по специальности, на 40,2%.

Авторскую программу необходимо интегрировать в учебный процесс через обновление рабочих программ дисциплин. Для более эффективной её реализации целесообразно дополнительно подготовить кураторов для сопровождения профессионального становления и самоопределения, создать цифровую платформу для мониторинга профессионального развития будущих

учителей.

Выводы. Формирование профессиональной идентичности будущего учителя представляет собой сложный, многоаспектный процесс, требующий целостного системного подхода.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются:

- разработка дифференцированных моделей формирования идентичности для различных педагогических специальностей;
- изучение цифровой профессиональной идентичности в условиях дистанционного образования;
- исследование кросс-культурных аспектов профессиональной идентичности современного учителя;
- разработка технологий сопровождения профессиональных кризисов и деформаций;
- разработка цифрового инструментария для мониторинга профессиональной идентичности студентов;
- создание индивидуальных образовательных маршрутов с учётом особенностей профессионального становления и самоопределения;
- развитие системы наставничества в вузах с привлечением лучших выпускников.

Практическая значимость исследования заключается в создании научно обоснованной системы психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности на всех этапах профессионального становления - от абитуриента до молодого специалиста.

Список литературы

1. Бектуров Т. М., Жакыпова З. Ж. Педагогические условия и технологии формирования профессиональных компетенций будущих учителей // Эпоха науки. – 2025. – №. 43. – С. 238-243.
2. Кудинов В. В., Фортыхина С. Н. Формирование профессиональной

идентичности и мотивации у будущих учителей начальных классов в процессе учебной практики // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – №. 3 (48). – С. 9.

3. Дегтяренко К. А., Парахина О. В., Ермакова Н. И. Эффективные практики формирования профессиональной идентичности студентов педагогических направлений подготовки: опыт БФУ им. И. Канта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. – 2025. – №. 3 (73). – С. 27-32.

4. Бекшаев И. А. Инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки в условиях виртуальной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №. 85-4. – С. 71-74.

5. Мамонтова Т. С. Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15. – №. 2. – С. 25-44.

6. Константинов А. В. Сущность цифровой идентичности: теоретические основы и педагогический контекст // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17. – №. 1. – С. 86-102.

7. Котова С. С., Холопова Е. С., Хасанова И. И. Роль профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии (на примере профессионального обучения) // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12. – №. 4 (59). – С. 66-78.

8. Глузман Н. А., Безносюк Е. В. Профессиональная идентичность будущего учителя: ориентация на профессионализм // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №. 4 (113). – С. 64-67.

9. Байзакова У., Калдыбаева А. Роль педагогических коммуникаций в профессиональном становлении будущего педагога // Вестник жетысуского университета имени И. Жансугурова. – 2025. – №. 2 (115). – С. 49-56.

10. Руднева И. А., Козырева О. А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – №. 1. – С. 63-81.
11. Базаева Ф. У., Емельянова И. Е. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №. 4 (107). – С. 340-342.
12. Байкина Е. А. Потенциал иммерсивных технологий в формировании профессиональной идентичности студента педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №. 10 (193). – С. 54-60.
13. Каспражицкий А. И. Педагогические инструменты формирования профессионального самосознания студентов, обучающихся по направлению «Педагог-психолог» // Современное педагогическое образование. – 2024. – №. 4. – С. 253-257.
14. Гукаленко О. В., Сериков В. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности будущих педагогов в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – №. 1. – С. 205-221.
15. Щербакова О. И., Осипов В. П. Выявление особенностей профессиональной идентичности российских студентов гуманитарного, технического, экономического направлений подготовки // Вестник университета. – 2024. – №. 5. – С. 257-266.

References

1. Bekturov T. M., Zhakypova Z. Zh. Pedagogical conditions and technologies for developing professional competencies of future teachers // The Age of Science. - 2025. - No. 43. - P. 238-243.
2. Kudinov V. V., Fortygina S. N. Formation of professional identity and motivation of future primary school teachers during educational practice // Bulletin of Minin

University. - 2024. - Vol. 12. - No. 3 (48). - P. 9.

3. Degtyarenko K. A., Parakhina O. V., Ermakova N. I. Effective practices for developing professional identity of students majoring in pedagogical training: the experience of Immanuel Kant Baltic Federal University // Bulletin of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and pedagogical sciences. – 2025. – No. 3 (73). – P. 27-32.

4. Bekshaev I. A. Innovative approaches to the formation of professional competencies of students of pedagogical training programs in the conditions of a virtual educational environment // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – No. 85-4. – P. 71-74.

5. Mamontova T. S. Assessing the influence of personal qualities and character traits on the professional self-identity of students of a pedagogical university // Science for Education Today. – 2025. – Vol. 15. – No. 2. – P. 25-44.

6. Konstantinov A. V. The essence of digital identity: theoretical foundations and pedagogical context // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. – 2025. – Vol. 17. – No. 1. – P. 86-102.

7. Kotova S. S., Kholopova E. S., Khasanova I. I. The Role of Professional Identity in the Process of Professionalization in the Context of a Change of Profession (on the Example of Vocational Training) // Professional Education and the Labor Market. – 2024. – Vol. 12. – No. 4 (59). – P. 66-78.

8. Gluzman N. A., Beznosyuk E. V. Professional Identity of the Future Teacher: Orientation to Professionalism // The World of Science, Culture, Education. – 2025. – No. 4 (113). – P. 64-67.

9. Bayzakova U., Kaldybaeva A. The Role of Pedagogical Communications in the Professional Development of the Future Teacher // Bulletin of the Zhetysu University named after I. Zhansugurov. – 2025. – No. 2 (115). – P. 49-56.

10. Rudneva I. A., Kozyreva O. A. Formation of professional identity of future teachers by means of service learning // Higher education in Russia. – 2025. – Vol. 34. – No. 1. – P. 63-81.

11. Bazaeva F. U., Emelyanova I. E. Determinants of the formation of the professional picture of the world among university students // *The world of science, culture, education.* – 2024. – No. 4 (107). – P. 340-342.
12. Baikina E. A. Potential of immersive technologies in the formation of the professional identity of a student of a pedagogical university // *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University.* – 2024. – No. 10 (193). – P. 54-60.
13. Kasprazhitsky A. I. Pedagogical Tools for Forming Professional Self-Awareness of Students Studying in the Field of "Educational Psychologist" // *Modern Pedagogical Education.* – 2024. – No. 4. – P. 253-257.
14. Gukalenko O. V., Serikov V. V. Formation of Civil-Patriotic Identity of Future Teachers at a Classical University // *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education.* – 2024. – No. 1. – P. 205-221.
15. Shcherbakova O. I., Osipov V. P. Identifying the Features of Professional Identity of Russian Students in the Humanities, Technical, and Economic Fields of Training // *Bulletin of the University.* – 2024. – No. 5. – P. 257-266.

Научная статья

УДК 378.14

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Брыкина Елена Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования и педагогических технологий, МГГУ им.
М.А. Шолохова, Москва, Российская Федерация. elbrykinakonst@bk.ru**

Аннотация

Статья посвящена формированию методологической основы интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования. Система высшего профессионального образования в настоящее время сталкивается с необходимостью фундаментального пересмотра подходов к проектированию образовательных программ. Парадигмальный сдвиг от знаниецентричной к компетентностной модели подготовки специалистов актуализирует проблему интеграции профессиональных стандартов в содержание высшего образования как методологической основы обеспечения качества и релевантности конечных образовательных результатов. Практическая значимость разработки методологии интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования заключается в оптимизации ресурсного обеспечения учебного процесса, создании основ для сетевого взаимодействия с компаниями на рынке труда, развитии системы непрерывного профессионального образования, сокращении затрат на доучивание и адаптацию выпускников, получении специалистов, готовых к эффективной профессиональной деятельности, возможности участия в формировании требований к подготовке кадров, создании кадрового резерва, соответствующего современным требованиям, увеличении профессиональной мобильности обучающихся. Вызовы внедрения методологии интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ

высшего образования: 1) необходимость переподготовки профессорско-преподавательского состава; 2) противоречие между скоростью обновления профессиональных стандартов и процедурами изменения образовательных программ; 3) недостаточная готовность работодателей к активному участию в образовательном процессе; 4) сложности объективной оценки сформированности компетенций.

Ключевые слова: интеграция профессиональных стандартов; методология; содержание образовательных программ; высшее образование; качество образовательных результатов

Статья поступила в редакцию 14.06.2025, одобрена после рецензирования 12.08.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

METHODOLOGY FOR INTEGRATING PROFESSIONAL STANDARDS INTO THE CONTENT OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS

**Elena K. Brykina, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Primary Education and Pedagogical Technologies, Sholokhov
Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation**

Abstract

The article is devoted to the formation of a methodological basis for the integration of professional standards into the content of higher education educational programs. The system of higher professional education is currently faced with the need for a fundamental revision of approaches to the design of educational programs. The paradigmatic shift from a knowledge-centric to a competence-based model of specialist training actualizes the problem of integrating professional standards into the content of higher education as a methodological basis for ensuring the quality and relevance of the final educational results. The practical significance of developing a methodology for integrating professional standards into the content of higher education educational

programs lies in optimizing the resource provision of the educational process, creating a basis for networking with companies in the labor market, developing a system of continuous professional education, reducing the costs of continuing education and adaptation of graduates, obtaining specialists ready for effective professional activity, the opportunity to participate in the formation of requirements for personnel training, creating a personnel reserve that meets modern requirements, increasing the professional mobility of students. Challenges of implementing the methodology for integrating professional standards into the content of higher education educational programs: 1) the need for retraining of the teaching staff; 2) the discrepancy between the rate of updating professional standards and the procedures for changing educational programs; 3) insufficient willingness of employers to actively participate in the educational process; 4) difficulties in objectively assessing the development of competencies.

Keywords: integration of professional standards; methodology; content of educational programs; higher education; quality of educational results

Введение. Глобализация рынков труда и цифровая трансформация экономики создают устойчивый спрос на качественно новую модель высшего образования, что обусловлено перечисленными ниже трендами:

- сокращение жизненного цикла профессиональных компетенций;
- возникновение новых профессий и трансформация традиционных видов профессиональной деятельности;
- необходимость формирования у выпускников способности к быстрой адаптации и непрерывному обучению [1].

Это детерминирует актуальность формирования методологической основы интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования.

При этом внедрение профессиональных стандартов как нормативной основы трудовой деятельности и инструмента совершенствования модели

высшего образования требует:

- приведения содержания программ высшего образования в соответствие с требованиями профессиональных стандартов;
- обеспечения единства образовательного пространства и национального рынка труда;
- создания прозрачной системы оценки качества профессиональной подготовки специалистов.

Интеграция профессиональных стандартов в систему высшего образования основывается на принципах компетентностного подхода, который ориентирует образовательный процесс на формирование готовности к эффективной профессиональной деятельности, обеспечивает единство теоретической подготовки и практической направленности обучения, создает основы для объективной оценки академических результатов.

Соответственно, принципами интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования выступают:

1. Принцип релевантности (соответствие содержания образования актуальным и перспективным требованиям профессиональной деятельности).
2. Принцип преемственности (поэтапное формирование компетенций в процессе обучения).
3. Принцип гибкости (возможность адаптации содержания образования к изменяющимся условиям).
4. Принцип практико-ориентированности (обеспечение связи теоретической подготовки с реальной профессиональной деятельностью).

Интеграция профессиональных стандартов в систему высшего профессионального образования позволяет создать объективные критерии оценки качества подготовки специалистов, обеспечить единство требований к выпускникам со стороны образовательных организаций и компаний-работодателей, разработать эффективные инструменты мониторинга и контроля образовательных результатов.

Обзор литературы и источников нормативно-правовой базы исследования. Образовательная политика Российской Федерации характеризуется последовательной интеграцией профессиональных стандартов в систему высшего образования. Теоретической основой данного процесса выступают концепция компетентностного подхода (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий), теория профессионального образования (Э.Ф. Зеер), а также исследования в области взаимосвязи образования и рынка труда (Т.В. Гвоздева, Е.М. Смирнова, Е.А. Салахова, А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова) [2-4].

Основой реформирования системы высшего образования в соответствие с профессиональными стандартами выступает нормативно-правовая база. Так, ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации определяет профессиональный стандарт как характеристику квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. В ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и образовательные стандарты обеспечивают соответствие квалификационным требованиям профессиональных стандартов, преемственность основных образовательных программ, вариативность содержания образовательных программ. Ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет принцип разработки образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов при их наличии.

Попытки интерпретировать законодательные требования способствовали возникновению в научно-исследовательском сообществе нескольких подходов. Сторонники максимальной интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования (А.А. Иванцов, М.Н. Курочкина, В.М. Гребенникова) утверждают, что профессиональные стандарты должны быть основой проектирования образовательных программ, необходимо прямое соответствие трудовых функций и образовательных

результатов, интеграция обеспечивает повышение возможности трудоустройства выпускников [5]. В рамках адаптивного подхода к интеграции Н.В. Дорохова, Ю.Н. Никулина [6], В.Н. Лоханова, С.А. Антонов [7] подчеркивают, что профессиональные стандарты должны учитываться при проектировании программ высшего образования, но не доминировать, поскольку важно сохранить фундаментальность образовательной подготовки. При этом целесообразно учитывать региональные особенности профессионального обучения, реализуемого в вузах.

Также актуальной становится проблема соотношения ФГОС высшего образования и профессиональных стандартов, которая определяется различными целевыми установками, структурой рассматриваемых стандартов (таблица 1), поэтому присутствуют методологические сложности их интеграции.

Таблица 1 – Сравнительный анализ требований ФГОС высшего образования и профессиональных стандартов

Критерий сравнения	ФГОС высшего образования	Профессиональные стандарты
Цель разработки стандартов	Обеспечение единства образовательного пространства	Установление требований к профессиональной квалификации
Структура стандартов	Универсальные и профессиональные компетенции	Трудовые функции, трудовые действия
Сфера применения	Образовательные организации	Работодатели, образовательные организации
Период актуализации стандартов	3-5 лет	1-3 года

Источник: составлено авторами на основе [8-10].

В связи с методологическими проблемами интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования в

работе А.И. Гурниковского, Р.Ю. Гурниковского, С.Р. Грушиной, В.С. Ляшенко, Н.Н. Шадринной, И.М. Тарарина были представлены направления совершенствования нормативно-правовой базы, а именно:

- уточнение механизмов согласования ФГОС высшего образования и профессиональных стандартов;
- разработка методических рекомендаций по проектированию образовательных программ;
- создание системы мониторинга соответствия образовательных программ высшего образования положениям профессиональных стандартов [11].

Кроме того, научно-исследовательское сообщество предложило инновационные модели интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования, систематизированные в таблице 2.

Таблица 2 – Инновационные подходы к интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования

Модель интеграции	Сущность модели	Преимущества	Ограничения
Модульная	Построение образовательной программы на основе модулей, соответствующих трудовым функциям	Гибкость, возможность быстрой актуализации	Сложность обеспечения целостности
Дуальная	Тесная интеграция теоретического обучения и практической подготовки на рабочем месте	Высокая практическая ориентированность	Организационные проблемы
Сетевая	Реализация образовательной программы с участием нескольких организаций	Использование лучших практик, ресурсов	Трудности координации субъектов

Источник: составлено авторами на основе [2], [4], [12].

Несмотря на сильные стороны всех инновационных подходов к интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных

программ высшего образования, у каждого из них имеются ограничения, которые целесообразно учитывать при формировании авторской методологии.

Материалы и методы исследования. Информационную базу исследования составили компетентностный подход (В.И. Байденко), теория проектирования образовательных систем (А.М. Новиков), а также концепция единства образовательного и профессионального пространств (Е.Я. Бутко).

В качестве методов исследования использовались следующие: систематизация, абстрактно-логический метод, сравнительный анализ, обобщение, анализ статистических данных, источников научно-методической литературы и нормативно-правовой базы, действующей в Российской Федерации, алгоритмизация и концептуализация данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Современная парадигма высшего образования характеризуется усилением практико-ориентированной направленности подготовки специалистов. Поэтому каждый этап алгоритма интеграции профессиональных стандартов в образовательные программы высшего образования должен обеспечивать логическую связь между трудовыми функциями и компонентами рабочей программы:

- этап 1 – анализ профессионального стандарта (идентификация релевантных профессиональных стандартов, анализ области профессиональной деятельности, выявление основных трудовых функций обучающихся);

- этап 2 – выделение обобщенных трудовых функций (структурирование трудовых функций, определение уровня профессиональной квалификации, формирование функциональной карты);

- этап 3 – формулировка профессиональных компетенций (перевод трудовых функций в компетенции, определение индикаторов их достижения, установление уровней освоения компетенций);

- этап 4 – проектирование результатов обучения (формулировка результатов, проектирование системы оценки, определение условий реализации обучения);

- этап 5 – отбор содержания высшего профессионального образования (формирование модульной структуры, разработка учебных материалов, проектирование видов учебной деятельности).

Более подробная содержательная детализация каждого этапа разработанного алгоритма интеграции профессиональных стандартов в образовательные программы высшего образования приведена в таблице 3.

Таблица 3 – Содержательная детализация этапов разработанного алгоритма интеграции профессиональных стандартов в образовательные программы высшего образования

Этап интеграции	Содержательные действия	Результаты этапа
Анализ профессионального стандарта	Анализ области профессиональной деятельности, идентификация трудовых функций, выявление требований к знаниям и умениям	Перечень релевантных трудовых функций, требований к квалификации
Выделение обобщенных трудовых функций	Группировка трудовых функций, определение уровня профессиональной квалификации, установление взаимосвязей между функциями	Структурированная карта трудовых функций
Формулировка практических компетенций	Перевод трудовых функций в формулировки компетенций, определение индикаторов достижения, установление уровней освоения обучения	Система компетенций, соответствующих профессиональному стандарту
Проектирование результатов обучения	Формулировка результатов обучения, разработка системы оценки, определение условий реализации обучения	Конкретизированные результаты обучения, система оценивания
Отбор содержания образовательных программ	Формирование модульной структуры образовательной программы, разработка учебных материалов, проектирование образовательных технологий	Образовательная программа, учебно-методический комплекс

Источник: разработано авторами.

Рассмотрим пример сопоставления образовательных программ и

профессиональных стандартов для направления подготовки «Педагогическое образование» и профессионального стандарта «Педагог» (таблица 4).

Таблица 4 - Сопоставление модулей образовательной программы для направления подготовки «Педагогическое образование» и трудовых функций профессионального стандарта «Педагог»

Модуль образовательной программы	Трудовая функция профессионального стандарта	Формируемые компетенции	Методы оценки
Психолого-педагогический модуль	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	Готовность реализовывать образовательные программы по предмету	Решение педагогических кейсов, проведение учебных занятий
Предметный модуль	Планирование и проведение учебных занятий	Способность проектировать образовательный процесс	Разработка планов-конспектов уроков, проектирование учебных занятий
Практико-ориентированный модуль	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений	Умение использовать современные оценочные средства	Разработка фонда оценочных средств, проведение педагогических измерений
Исследовательский модуль	Анализ эффективности обучения и воспитания	Способность анализировать результаты педагогической деятельности	Проведение педагогического исследования, анализ образовательных результатов

Источник: разработано авторами.

Сопоставительный анализ образовательной программы для направления подготовки «Педагогическое образование» и трудовых функций профессионального стандарта «Педагог» обуславливает прямую связь между модулями образовательной программы и трудовыми функциями

профессионального стандарта. Каждый модуль направлен на формирование конкретных компетенций, необходимых для выполнения профессиональных функций. Их достижение можно проверить через аутентичное оценивание, интегративную оценку, экспертную оценку, статистический анализ (таблица 5).

Таблица 5 – Комплексный подход к оценке достижения трудовых функций

Направление оценки	Методы оценки	Преимущества	Ограничения
Аутентичное оценивание	Решение профессиональных задач, выполнение проектов, портфолио	Высокая валидность оценки, связь с профессиональной деятельностью	Трудоемкость, субъективность оценки
Интегративная оценка	Комплексные экзамены, междисциплинарные проекты, кейс-стади	Оценка способности интегрировать знания	Сложность разработки заданий
Экспертная оценка	Наблюдение профессиональной деятельности, анализ продуктов деятельности, профессиональные испытания	Объективность, профессиональная значимость	Зависимость от квалификации экспертов
Статистический анализ	Мониторинг трудоустройства, анализ карьерного роста, опросы работодателей	Объективность, репрезентативность	Отсроченность результатов

Источник: разработано авторами.

Поскольку каждое направление оценки достижения трудовых функций в отдельности имеет свои ограничения, присутствует потребность в их комплексном применении в ходе проверки.

Перспективными направлениями развития методологической основы интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования являются создание цифровых платформ для мониторинга соответствия образовательных программ профессиональным стандартам, разработка адаптивных образовательных траекторий на основе анализа требований профессиональных стандартов, внедрение системы независимой оценки квалификаций выпускников, развитие профессионально-общественной аккредитации образовательных программ высшего образования.

Выводы. Актуальность создания методологии интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования определяется ее ключевой ролью в обеспечении конкурентоспособности национальной системы образования и экономики в целом. Эффективная реализация данной методологии позволяет обеспечить единство образовательного пространства и требований рынка труда, повысить качество подготовки специалистов через ориентацию на реальные потребности экономики, создать основу для непрерывного профессионального развития в течение всей жизни, укрепить доверие общества и работодателей к системе высшего образования.

Требования национального законодательства к ориентации образовательных программ на профессиональные стандарты отражают многогранную проблему, требующую системного подхода к её преодолению. Сложившаяся в научном-исследовательском сообществе дискуссия обозначает существование различных взглядов на степень и механизмы интеграции профессиональных стандартов в содержание образовательных программ высшего образования, что свидетельствует о необходимости формирования методологической основы в данной области.

Практическая реализация комплексной методологии интеграции профессиональных стандартов в образовательные программы высшего образования представляет собой стратегический императив, от решения

которого зависит успешность модернизации всей системы высшего образования и ее способность адекватно отвечать на современные вызовы. Предложенный алгоритм интеграции профессиональных стандартов в образовательные программы высшего образования обуславливает системный подход, эффективность которого зависит от качества реализации каждого этапа и использования комплексной системы оценки достижения трудовых функций.

Список литературы

1. Тажиев М., Изетаева Г. К., Опаева Г. А. Роль профессиональных стандартов в разработке и подготовке учебных материалов // *Eurasian Journal of Academic Research*. – 2024. – Т. 4. – №. 5-1. – С. 62-73.
2. Гвоздева Т. В., Смирнова Е. М. Разработка системной модели формирования образовательных программ // *Известия высших учебных заведений. Серия: Экономика, финансы и управление производством*. – 2024. – №. 3 (61). – С. 91-96.
3. Салахова Е. А. Системный подход как методологическая основа формирования профессиональных компетенций у студентов вузов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2025. – №. 2 (111). – С. 287-289.
4. Воронин А. И., Ришко Ю. И., Саберов Р. А., Фильченкова И. Ф. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования // *Вестник Мининского университета*. – 2025. – Т. 13. – №. 1 (50). – С. 3.
5. Иванцов А. А., Курочкина М. Н., Гребенникова В. М. Теоретико-методические основы проектирования интегративного профессионально-образовательного пространства подготовки специалистов сферы туризма // *Мир науки, культуры, образования*. – 2025. – №. 5 (114). – С. 137-140.
6. Дорохова Н. В., Никулина Ю. Н. Методологические основы исследования и практические аспекты развития взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования // *Современная экономика: проблемы и решения*. – 2024. – Т. 9. – С. 20-35.

7. Лоханова В. Н., Антонов С. А. Роль стандартизации в нормировании образовательного процесса высшей школы // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. – №. 4. – С. 1235-1252.
8. Гузанов Б. Н., Колясникова А. Д. Профессиональный стандарт–ФГОС– требования работодателей: противоречия и способы их преодоления при подготовке специалистов метрологической службы // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – №. 3 (54). – С. 77-92.
9. Сольская И. Ю., Грошева Н. Б. Проблематика реализации требований образовательных стандартов нового поколения // Техник транспорта: образование и практика. – 2022. – Т. 3. – №. 1. – С. 10-16.
10. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Стандартизация содержания образования и воспитание студенчества // Человеческий капитал. – 2022. – №. 6 (162). – С. 60.
11. Гурниковский А. И., Гурниковская Р. Ю., Грушина С. Р., Ляшенко В. С., Шадрин Н. Н., Тарарин И. М. Некоторые аспекты разработки образовательных программ бакалавриата в условиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – №. 9. – С. 11-27.
12. Муканова С. Д. Интеграция предметных и педагогических компетенций непрерывного профессионального развития в структуре профессиональной компетентности: методологические основания // Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series. – 2023. – Т. 112. – №. 4. – С. 22-34.

References

1. Tazhiev M., Izetaeva G.K., Opaeva G.A. The Role of Professional Standards in the Development and Preparation of Educational Materials // Eurasian Journal of Academic Research. - 2024. - Vol. 4. - No. 5-1. - Pp. 62-73.
2. Gvozdeva T.V., Smirnova E.M. Development of a Systemic Model for the Formation of Educational Programs // News of Higher Educational Institutions. Series: Economics, Finance and Production Management. - 2024. - No. 3 (61). - Pp. 91-96.

3. Salakhova E.A. A Systems Approach as a Methodological Basis for the Formation of Professional Competencies in University Students // *The World of Science, Culture, Education*. - 2025. - No. 2 (111). - Pp. 287-289.
4. Voronin A. I., Rishko Yu. I., Saberov R. A., Filchenkova I. F. New Model of Higher Education Levels: Design Principles // *Bulletin of Minin University*. - 2025. - Vol. 13. - No. 1 (50). - P. 3.
5. Ivantsov A. A., Kurochkina M. N., Grebennikova V. M. Theoretical and Methodological Foundations of Designing an Integrative Professional and Educational Space for Training Tourism Specialists // *The World of Science, Culture, Education*. - 2025. - No. 5 (114). - P. 137-140.
6. Dorokhova N. V., Nikulina Yu. N. Methodological Foundations of Research and Practical Aspects of Developing Interaction Between the Labor Market and the Vocational Education System // *Modern Economy: Problems and Solutions*. - 2024. - Vol. 9. - P. 20-35.
7. Lokhanova V. N., Antonov S. A. The Role of Standardization in Regulating the Educational Process of Higher Education // *Economy, Entrepreneurship and Law*. - 2023. - Vol. 13. - No. 4. - Pp. 1235-1252.
8. Guzanov B. N., Kolyasnikova A. D. Professional Standard - Federal State Educational Standard - Employer Requirements: Contradictions and Ways to Overcome Them in the Training of Metrology Service Specialists // *Professional Education and the Labor Market*. - 2023. - Vol. 11. - No. 3 (54). - Pp. 77-92.
9. Solskaya I. Yu., Grosheva N. B. Problems of Implementing the Requirements of New Generation Educational Standards // *Transport Technician: Education and Practice*. - 2022. - Vol. 3. - No. 1. - Pp. 10-16.
10. Krivshenko L. P., Yurkina L. V. Standardization of the content of education and education of students // *Human capital*. - 2022. - No. 6 (162). - P. 60.
11. Gurnikovskiy A. I., Gurnikovskaya R. Yu., Grushina S. R., Lyashenko V. S., Shadrina N. N., Tararin I. M. Some aspects of the development of bachelor's degree educational programs in the context of federal state educational standards of higher

professional education // Education management: theory and practice. - 2023. - Vol. 13. - No. 9. - P. 11-27.

12. Mukanova S. D. Integration of subject and pedagogical competencies of continuous professional development in the structure of professional competence: methodological foundations // Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series. – 2023. – T. 112. – No. 4. – pp. 22-34.

CONTENTS

5.8.2. " Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)	10
Belokhvostov A.A. METODIKA RAZVITIYA KRITICHESKOGO MYSHLENIYA NA UROKAKH ISTORII V OSNOVNOY SHKOLE METHODS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN HISTORY LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS.....	10
Borisova S.V. APPLICATION OF MIXED LEARNING TECHNOLOGY "INVERTED CLASS" IN HIGH SCHOOL MATH LESSONS.....	25
Popova V.R. FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS	40
Starkova E.N. EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SCHOOL MEDIA SPACE (SCHOOL MEDIA, SOCIAL NETWORKS).....	56
Druzhilovskaya O.V. DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE CLASS OF A GENERAL EDUCATION SCHOOL	72
5.8.7 Methodology and technology of professional education	87
Antipin N.I. METHODOLOGY OF USING SIMULATORS AND VIRTUAL REALITY (VR) FOR THE FORMATION OF PRACTICAL COMPETENCIES	87
Sleptsova I.F. CRITERIA AND METHODS FOR ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS	102
Adamenko N.D. METHODS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF ADULT STUDENTS (ANDRAGOGY) IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	116
Borisova M.M. TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES ..	130
Brykina E.K. METHODOLOGY OF INTEGRATION OF PROFESSIONAL STANDARDS IN THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION.....	147