

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА XXI ВЕКА: ТЕНДЕНЦИИ И РЕШЕНИЯ

Материалы всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием

(2 сентября 2026)

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5
О23

Редакционная коллегия:

Азизова Ф.С., кандидат педагогических наук (PhD), доцент
Арифходжаева И.Х., кандидат психологических наук
Гайпова Р.Т., кандидат педагогических наук, доцент
Кукиев Б.Б., кандидат педагогических наук, доцент
Маллаев Р.К., кандидат педагогических наук (PhD), доцент
Нарбашева М.А., кандидат психологических наук, профессор
Норкузиева Д.Ш., кандидат философских наук (PhD)
Салиева Д.А., кандидат психологических наук, профессор
Турматов Д.Р., кандидат педагогических наук (PhD), доцент
Хакимова Ё.Т., доктор философии по педагогическим наукам

О23 ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА XXI ВЕКА: ТЕНДЕНЦИИ И РЕШЕНИЯ:
Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным
участием (2 сентября 2026 г., Казань). Отв. ред. Смирнова Т.В. – Издательство
ЦПМ «Академия Бизнеса», Саратов, 2026. – 237 с.

Сборник содержит научные статьи и тезисы ученых Российской Федерации и
других стран. Излагается теория, методология и практика научных исследований в области
информационных технологий, экономики, образования, социологии.

Для специалистов в сфере управления, научных работников, преподавателей,
аспирантов, студентов вузов и всех лиц, интересующихся рассматриваемыми проблемами.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Материалы сборника размещаются в научной электронной библиотеке с
постатейной разметкой на основании договора № 1412-11/2013К от 14.11.2013.

ISBN 978-5-6030098-1-0

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5

© *Институт управления и социально-экономического развития*, 2026
© *Саратовский государственный технический университет*, 2026
© *Автономная некоммерческая организация "Центр развития туристических
проектов и молодежных инициатив "ВОКРУГ ВОЛГИ"*, 2026

УДК 004.02

Воронович М. В.

студент

Дюрдь С. В.

студент

*Гродненский Государственный
университет имени Янки Купалы*

Беларусь, Гродно

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКАХ
СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ, НА ПРИМЕРЕ
КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОЛЕБАТЕЛЬНЫХ
СИСТЕМ**

***Аннотация:** Данная статья представляет комплекс моделирования колебательных систем (маятников) с целью облегчения образования. Тема цифровизации в данный момент является одним из важнейших направлений для развития. Цифровизация в образовании отстаёт относительно других сфер.*

***Ключевые слова:** маятники, физика, цифровизация, колебательные системы, программирование.*

Voronovich M. V.

student

Dyurd S. V.

student

Yanka Kupala State University of Grodno

Belarus, Grodno

INFORMATION TECHNOLOGIES IN METHODS OF MODERN PHYSICS TEACHING, USING THE EXAMPLE OF COMPUTER SIMULATION OF OSCILLATORY SYSTEMS

Abstract: *This article presents a set of oscillatory system (pendulum) modeling tools to facilitate education. Digitalization is currently a critical area for development. Digitalization in education lags behind other areas.*

Keywords: *pendulums, physics, digitalization, oscillatory systems, programming.*

Повсеместная цифровизация – одно из ключевых изменений 21 века. Научная, промышленная и образовательные сферы используют широкий спектр информационных технологий. Основная цель такого подхода – упрощение рабочего процесса.

Однако, в образовательном процессе цифровизация проходит с заметными трудностями: разрабатываемые комплексы не учитывают все значимые критерии, а именно наглядность, простота в управлении, точность результатов и учёт погрешностей.

На основе образовательного процесса по предмету “Механика” (1 курс обучения, физико-технический факультет) в ГрГУ имени Янки Купалы и лабораторных работ по предмету “Физика” (7 класс) в Лицее №1 города Гродно, был сделан вывод, что разработка комплекса симуляции колебательных процессов может стать значительным упрощением восприятия материала учащимися и студентами и изложения учителями и преподавателями.

Был проведён опрос студентов и учеников, а также преподавателей. Основная проблема в проведении лабораторных работ заключается в сложности взаимодействия с физически воссозданной системой прямо во

время колебания. Таким образом зафиксировать результаты прямо во время работы с маятником.

Задачей стала разработка комплекса, который позволит изучать теоретическую часть, проводить моделирование движения маятников и наблюдать изменения системы в реальном времени.

Представляемый комплекс содержит 6 различных типов маятников, среди которых двойной маятник, математический маятник, маятник Фуко, параметрический маятник, пружинный маятник и тройной маятник. Для каждого из маятников представлен блок теории, блок симуляции движения системы в реальном времени, а также графики зависимости амплитуды от времени, скорости от амплитуды и энергии от времени.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СВОДКА

Маятник Фуко

Маятник Фуко представляет собой механическую систему, предназначенную для экспериментальной демонстрации вращения Земли вокруг собственной оси. В отличие от математического маятника, движение которого рассматривается в инерциальной системе отсчёта, при описании маятника Фуко необходимо учитывать влияние вращения Земли, вследствие чего в уравнения движения вводятся дополнительные инерциальные силы. Благодаря этому маятник Фуко является одной из наиболее известных моделей классической механики и широко применяется для исследования динамики тел во вращающихся системах отсчёта.

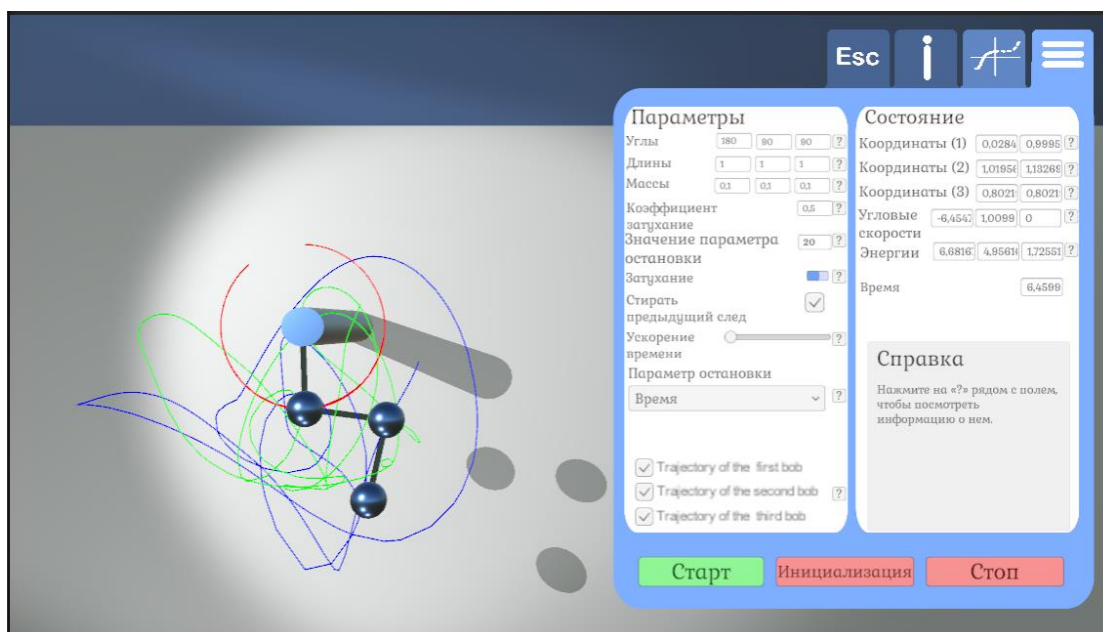
История данной модели начинается с эксперимента, проведённого французским физиком Леоном Фуко в 1851 году. Учёный подвесил массивный груз на длинном тросе внутри Пантеона в Париже и продемонстрировал, что плоскость колебаний маятника постепенно поворачивается относительно поверхности Земли. Данный опыт стал одним из первых наглядных доказательств суточного вращения Земли и впоследствии получил широкое распространение в научных и образовательных учреждениях по всему миру.

Конструктивно маятник Фуко практически не отличается от математического маятника. Он состоит из массивного груза массой m , закреплённого на длинном и практически нерастяжимом подвесе длиной l . Для уменьшения влияния сопротивления воздуха и трения в точке подвеса используются тяжёлые грузы и специальные шарнирные механизмы, позволяющие сохранять колебания в течение продолжительного времени.

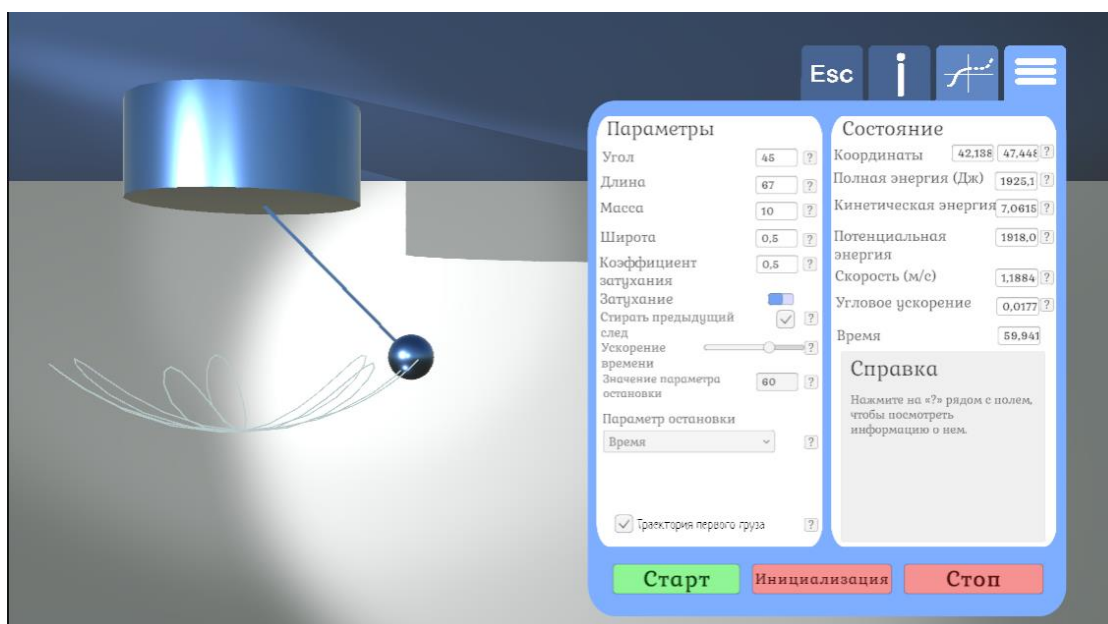
Пружинный маятник

Параметрический маятник

Первая часть теоретического блока



Для каждого из предлагаемых маятников можно настроить начальные параметры: угол отклонения (оттяжка, в случае пружинного маятника), длина, масса, коэффициент жесткости (специально для пружинного маятника), широта (специально для маятника Фуко), частота (специально для параметрического маятника) и коэффициент затухания.



Характерным отличием представленного комплекса является возможность зафиксировать систему в любой из моментов эксперимента. Система учитывает затухания и в таком случае лучшим выбором для метода

обработки и преобразования данных становится метод Рунге-Кутты 4 порядка.

Это обусловлено лучшим соотношением вычислительной сложности и точности. Метод является одношаговым и явным. Это позволяет упростить реализацию и добавление действия внешних сил.

Простота реализации метода RK4 отлично подошла для технической основы проекта: движка Unity и языка программирования C#. Таким образом в Unity реализована сцена системы, а на C# – расчёты и алгоритмы.

Схема отображения системы крайне проста: обновление положения маятника и его параметров привязаны к обновлению кадра. Каждая смена кадра представляет собой изменение положения системы. Таким образом нет пропуска в расчётах и движение системы выглядит плавным.

Данный метод является оптимальным для моделирования условий маятников при решении теоретических задач. Ученик (студент) или преподаватель могут в реальном времени продемонстрировать приблизительную траекторию движения сложных колебательных систем без обращения к сторонним ресурсам и с конкретными необходимыми данными.

Одним из ключевых факторов в продолжении работы над проектом стал факт, что в программе преподавания курса “Механика” в ГрГУ им. Янки Купалы нет лабораторных работ, связанных с взаимодействием с физическими моделями представленных в комплексе маятников.

Таким образом, данный комплекс позволит не только упростить процесс преподавания лекционного материала и решения задач на практических занятиях, но и расширить количество и спектр лабораторных работ.

Также немаловажным фактором являются затраченные ресурсы того или иного учебного заведения. Реальные физические установки являются дорогостоящими моделями достаточно большого размера. Программа, запущенная на ЭВМ, является более выгодным и простым в получении и

применении решением вопроса преподавания предмета “Физика” в школах и отдельных её разделов в курсах программы высших учебных заведений.

Цифровизация – необратимый процесс, протекающий в каждой из сфер. Образование – ключевая сфера в развитии человечества. Научной и образовательным сферам нужно быть флагманами цифровизации, ведь без образования невозможна цифровизация, а в скором времени образование будет становиться всё более труднодоступным без цифровизации.

Использованные источники:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П., Кобельков Г.М. Численные методы. — 8-е изд. — М.: Лаборатория знаний, 2020. — 636 с. — ISBN 978-5-00101-251-1.
2. Бутенин Н.В., Неймарк Ю.И., Фуфаев Н.А. Введение в теорию нелинейных колебаний. — М.: Наука, 1987. — 384 с.
3. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Механика. — 5-е изд. — М.: Физматлит, 2012. — 224 с. — (Теоретическая физика; т. 1). — ISBN 978-5-9221-1428-6.
4. Охорзин В.А. Компьютерное моделирование в среде Unity: учеб. пособие. — Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. — 180 с. — ISBN 978-5-7638-3854-1.
5. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. — 3-е изд. — М.: Физматлит, 2017. — 320 с. — ISBN 978-5-9221-1764-5.
6. Тарасов В.Н., Бояршинова А.С. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Современные наукоёмкие технологии. — 2021. — № 6. — С. 142–147. — ISSN 1812-7320.
7. Хайрер Э., Нёрсетт С., Ваннер Г. Решение обыкновенных дифференциальных уравнений. Нежёсткие задачи. — М. : Мир, 1990. — 512 с. — ISBN 5-03-001248-5.

УДК 159.9

Гринева О. А., к.филос.н.

доцент

Красноярский государственный педагогический

университет им. В. П. Астафьева

Россия, г. Красноярск

ПРИЧИНЫ ПСИХОГЕННОГО БЕСПЛОДИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В данной статье представлены методики диагностики причин психогенного бесплодия женщин среднего возраста. Статистические данные подтверждают факт, что помимо физиологических причин существуют психологические факторы, препятствующие наступлению беременности женщин.

Ключевые слова: бесплодие, беременность, детско-родительские сценарии, типы привязанности, репродуктивные установки.

Grineva O. A., candidate of philosophical sciences

docent

Krasnoyarsk State Pedagogical University

named after V. P. Astafyev

Russia, Krasnoyarsk

CAUSES OF PSYCHOGENIC INFERTILITY OF MIDDLE-AGED WOMEN

Abstract: *This article presents methods for diagnosing the causes of psychogenic infertility in middle-aged women. Statistical data confirm that, in addition to physiological causes, there are psychological factors that prevent women from becoming pregnant.*

Keywords: *infertility, pregnancy, child-parent scenarios, affection types, reproductive attitudes.*

На современном эволюционном этапе, женщины, имеющие диагноз по МКБ-10 97.8 - другие формы женского бесплодия, 97.9 - женское бесплодие неуточненное, в условиях высокоточного медицинского оборудования и обширной системы пройденных углубленных исследований остаются перед выбором: продолжать попытки забеременеть путем экстракорпорального оплодотворения или искать скрытую причину, связанную с психологическим аспектом.

По данным Научного центра акушерства, гинекологии и перинатологии РАМН бесплодие неясного генеза встречается у 4 - 40% женщин. Соответственно, медицинские сообщества часто обращаются за помощью к специалистам в области психологии, поскольку при удовлетворительном физиологическом состоянии женщин, в большинстве случаев, выявляются бессознательные страхи и сомнения относительно материнства. Актуальной причиной женского бесплодия неуточненного превалирует эмоциональная инфантильность и незрелость женщин среднего возраста (30-40лет) [4].

Существуют различные причины отсутствия у женщин среднего возраста внутренней опоры, уверенности в своих силах и возможностях родить и воспитать ребенка, имеются искаженные бессознательные установки относительно себя как матери и своего успешного материнства.

Для выявления причин, ведущих к бессознательному сопротивлению беременности мы продиагностировали 20 женщин с данным диагнозом

методом интервьюирования о привязанности у взрослых Дж. Боулби, посредством опросника репродуктивных установок О. С. Карымовой и PARI (Parental Attitude Research Instrument) - методикой «Измерение родительских установок и реакций» (Е. Шефер, Р. Белл (в адаптации Т. В. Нещерет) [1].

В ходе диагностического и экспериментального исследований нами выявлено, что 20 женщин из 20 (100%) имеют тревожный тип привязанности согласно методике интервьюирования о типах привязанности Дж. Боулби; 12 женщин из 20 (60%) имеют избегающий тип привязанности (страх быть отвергнутой); 4 женщины из 20 (20%) имеют дезориентированный тип привязанности (отсутствие доверия, запрет на существование). Статистические данные подтверждают низкий уровень мотивации к деторождению женщин [5].

Согласно опроснику изучения репродуктивных установок О. С. Карымовой женщины с психогенным бесплодием имеют низкие баллы от 12 до 22 из 40 в отношении компонент установки (аффективный, поведенческий, когнитивный), следовательно имеют низкий уровень мотивации к деторождению [3].

Анализируя данные опросника «Измерение родительских установок и реакций» (Parental Attitude Research Instrument, PARI) отметим, что большое влияние на демотивацию к деторождению у женщин среднего возраста вызывают детско-родительские сценарии (частые конфликты как между родителями, так и между ребенком и родителями, отстраненность к интересам ребенка, страх перемен, эмоциональное и физическое жестокое обращение с ребенком) у 60% - 100% опрошенных женщин [2].

Поводя итоги проведенного исследования, делаем вывод, что основными причинами психогенного бесплодия женщин среднего возраста являются детско-родительские сценарии, эмоциональная инфантильность, отсутствие примера и знаний о возрастном развитии ребенка, социальные

факторы, психологическое давление со стороны родственников, отсутствие уверенности в своих возможностях, заниженная самооценка, страх перед новым опытом, страх потери партнера. Тем не менее, благодаря прохождению существующих психологических коррекционных репродуктивных программ, каждая женщина имеет шанс на здоровую беременность естественным путем.

Использованные источники:

1. Архиреева Т.В. Методика измерения родительских установок и реакций / Т.В. Архиреева // Психология семьи: сборник статей / сост. Т.П. Гаврилова. М., Вопросы психологии, 2002. №5. С. 142-151.
2. Мордас Е.С. Отношения мать-дочь у женщин, страдающих психогенным бесплодием: психолого-психоаналитический взгляд / Е. С. Мордас, И. Н. Иванова // Психолог. 2020. № 4. С. 1-11.
3. Непомнящая В.А., Черенева Е.А. Изучение мотивации достижения субъективного благополучия личности // Вестник науки, 2024. №8 (77). Т.1. С. 65-74.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Юрайт, 2026, 2-е изд. 212с.
5. Хорни К. Психология женщины. М.: Трикта. 2024. 252 с.

УДК 372.8:371.67:37.091.3

Заплетина Л. А.

учитель русского языка

Тарасова Л. В.

учитель математики

Моргунова И. В.

учитель биологии

МБОУ ООШ №50

Россия, х. Верхний

**МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ АВТОРСКИХ СКАЗОК-ЗАДАЧ ДЛЯ
РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ «РУССКИЙ ЯЗЫК –
МАТЕМАТИКА – БИОЛОГИЯ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация.** В работе обосновывается дидактический потенциал авторской сказки-задачи как средства реализации межпредметных связей русского языка, математики и биологии в основной школе. Представлена поэтапная методика создания таких сказок-задач, приведены примеры и практические рекомендации для учителей.*

***Ключевые слова:** межпредметные связи, авторская сказка-задача, русский язык, математика, биология, основная школа, интеграция, методика преподавания.*

Zapletina L. A.

teacher of russian language

Tarasova L. V.

teacher of mathematics

Morgunova I. V.

teacher of biology

School No. 50

Russia, Verkhniy Khutor

**METHODOLOGY FOR PREPARING AUTHOR'S FAIRY-TALE
PROBLEMS FOR IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY
CONNECTIONS OF "RUSSIAN LANGUAGE – MATHEMATICS –
BIOLOGY" IN BASIC SCHOOL**

Abstract. *The paper substantiates the didactic potential of the author's fairy-tale problem as a means of implementing interdisciplinary connections of the Russian language, mathematics, and biology in basic school. A step-by-step methodology for creating such fairy-tale problems is presented, and examples and practical recommendations for teachers are provided.*

Keywords: *interdisciplinary connections, author's fairy-tale problem, Russian language, mathematics, biology, basic school, integration, teaching methodology.*

Введение

Реализация межпредметных связей в современной школе рассматривается как дидактический принцип и условие, при котором цели, задачи, содержание, методы и формы обучения разных учебных предметов

согласуются между собой¹. Особую актуальность она приобретает в основной школе, где предметное обучение достигает своей системности, а у учащихся формируются основы научного мировоззрения². Вместе с тем наша практика показывает, что наиболее сложными для интеграции оказываются дисциплины, принадлежащие к разным образовательным областям – гуманитарной (русский язык), математической (математика) и естественнонаучной (биология). Преодолению этого разрыва может служить особый дидактический инструмент – авторская сказка-задача.

Цель нашего исследования – разработать, теоретически обосновать и описать методику подготовки авторских сказок-задач, которая позволяет эффективно реализовывать межпредметные связи трех дисциплин – русского языка, математики и биологии – в образовательном процессе основной школы.

Исследование решало такие задачи, как:

1) теоретически обосновать дидактический потенциал авторской сказки-задачи как интегративного жанра для реализации межпредметных связей русского языка, математики и биологии в основной школе;

2) разработать поэтапную методику подготовки таких сказок-задач, адаптировав существующие алгоритмы создания дидактических сказок к условиям трехсторонней интеграции;

3) обобщить опыт использования сказок-задач в виде методических советов педагогам.

¹ Ульянова, Н. В. Межпредметность как современный принцип обучения [Электронный ресурс] / Н. В. Ульянова // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnost-kak-sovremennyy-printsip-obucheniya> (дата обращения: 01.09.2026).

² Ларченкова, Л. А. О факторах, определяющих формирование научного мировоззрения учащихся основной школы [Электронный ресурс] / Л. А. Ларченкова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-faktorah-opredelyayu-sch-ih-formirovanie-nauchnogo-mirovozzreniya-uchaihsya-osnovnoy-shkoly> (дата обращения: 01.09.2026).

Методы и исследования

Исследование проводилось на основе теоретического анализа педагогической и методической литературы по проблеме межпредметных связей, дидактического потенциала сказки и технологии создания авторских дидактических сказок. Основным методом выступил анализ научных публикаций, представленных на платформе КиберЛенинка, с последующим синтезом полученных данных и разработкой практической методики.

В работе использован алгоритмический подход к проектированию дидактического материала. За основу нами был взят алгоритм создания авторской дидактической сказки в народном стиле, предложенный М. Б. Солодким³. Данный алгоритм был адаптирован с учетом специфики основной школы и межпредметного содержания: вместо одной дидактической цели (как в традиционном подходе) авторами настоящей статьи предлагается интеграция трех предметных целей в рамках единого сказочного сюжета.

Кроме того, применялся метод педагогического проектирования: на основе выявленных теоретических положений нами разработана структура авторской сказки-задачи, включающая предметное содержание по биологии, математическую задачу как сюжетное ядро и языковые задания, реализующие связь с русским языком.

Результаты исследования. Межпредметные связи в обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих в науке и обществе. Как отмечается в литературе, посвященной данной проблеме, межпредметные связи выполняют важнейшую связующую функцию, а уровень их реализации формирует целостное восприятие учеником реального мира⁴. В дидактической теории выделяются различные уровни и ступени

³ Солодкий, М. Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М. Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – Т. 2, № 2(95). – С. 381-391.

⁴ Суходимцева, А. П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем [Электронный ресурс] / А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова //

реализации межпредметных связей: от воспроизводящей, когда учитель требует от учащихся воспроизведения знаний из смежной дисциплины, до обобщающей, на которой учащиеся применяют понятия и законы разных наук для объяснения явлений⁵.

Применительно к рассматриваемой нами триаде «русский язык – математика – биология» интеграция возможна, по нашему мнению, на нескольких уровнях. Во-первых, это содержательный уровень: математические понятия (проценты, пропорции, графики, статистические закономерности) находят применение в биологических задачах; биологические термины и процессы становятся предметом лингвистического анализа. Во-вторых, это деятельностный уровень: работа с текстом задачи требует владения навыками смыслового чтения, анализа языковых средств, построения связного высказывания – компетенций, формируемых на уроках русского языка. В-третьих, это мировоззренческий уровень: межпредметные задачи помогают ученику увидеть единство научной картины мира.

Одним из эффективных средств реализации межпредметных связей выступает задача как таковая. Исследования показывают, что задачи с практическим содержанием наиболее эффективно раскрывают межпредметные связи школьных учебных дисциплин⁶. Однако традиционная предметная задача, как правило, замыкается в рамках одной дисциплины.

Научный диалог. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnost-v-shkolnom-obrazovanii-istoricheskii-aspekt-i-strategii-realizatsii-v-nastoyaschem> (дата обращения: 01.09.2026).

⁵ Коньякова, Л. И. Использование межпредметных связей в процессе преподавания химии [Электронный ресурс] / Л. И. Коньякова // Метод-сборник: всероссийский журнал для работников образования. – 2020. – URL: <http://metod-sbornik.ru/estestvennye-nauki/2616-06628> (дата обращения: 02.09.2026); Колова, Е. В. Задачи как средство реализации межпредметных связей школьного курса математики [Электронный ресурс] / Е. В. Колова, Н. А. Демченкова // Вестник магистратуры. – 2015. – № 5-1 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-kak-sredstvo-realizatsii-mezhpredmetnyh-svyazey-shkolnogo-kursa-matematiki> (дата обращения: 01.09.2026); Кистенева, Т. В. Межпредметные связи и межпредметная интеграция [Электронный ресурс] / Т. В. Кистенева // Мультиурок : образовательный портал. – 2023. – URL: <https://multiurok.ru/files/mezhpredmetnye-svazi-i-mezhpredmetnaia-integratsi.html> (дата обращения: 02.09.2026).

⁶ Колова, Е. В. Задачи как средство реализации межпредметных связей школьного курса математики [Электронный ресурс] / Е. В. Колова, Н. А. Демченкова // Вестник магистратуры. – 2015. – № 5-1 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-kak-sredstvo-realizatsii-mezhpredmetnyh-svyazey-shkolnogo-kursa-matematiki> (дата обращения: 01.09.2026).

Авторская сказка-задача расширяет эти рамки⁷. Она, в частности, объединяет в себе повествовательную структуру, характерную для литературного текста, математическую задачу как ядро сюжета и биологическое содержание как предметную основу.

Обращение к сказочной форме не случайно. Как показывает наша практика, сказка и математика, казалось бы, несовместимые понятия, однако сказочные задачи усиливают интерес к предмету и создают более комфортную атмосферу обучения. Авторская сказка, в отличие от народной, характеризуется четко выраженной идеей, которую автор доносит до читателя. В случае сказки-задачи ее цель носит дидактический характер: обучающийся не просто воспринимает сюжет, но и решает встроенную в него учебную компоненту.

Работа с авторской сказкой предполагает комплексный подход, включающий глубокое понимание жанровой системы, развитие читательской компетенции и творческих способностей. Применительно к сказке-задаче этот комплекс дополняется математической и естественно-научной составляющими, что превращает ее в полноценный инструмент межпредметной интеграции.

Исходя из нашего опыта, разработка авторской сказки-задачи, реализующей межпредметные связи русского языка, математики и биологии, предполагает последовательное прохождение нескольких этапов.

Первый этап – выбор содержательной основы. Учитель определяет биологическую тему, которая станет предметным содержанием сказки. Это может быть, например, тема «Фотосинтез», «Круговорот веществ в природе», «Популяционная динамика», «Строение клетки» или «Экологические

⁷ Кириллова, О. А. Старинные и сказочные задачи как инструмент достижения целей обучения на уроках математики [Электронный ресурс] / О. А. Кириллова, А. М. Межина // Вестник ШГПУ. – 2022. – № 2 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/starinnye-i-skazochnye-zadachi-kak-instrument-dostizheniya-tseley-obucheniya-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 01.09.2026).

пирамиды». Важно, чтобы тема позволяла естественным образом включить математические расчеты или закономерности.

Второй этап – формулировка математической задачи. На основе биологического содержания формулируется математическая задача. Например, для темы «Популяционная динамика» это может быть задача на геометрическую прогрессию (рост численности популяции); для темы «Экологические пирамиды» – задача на пропорции и проценты (передача энергии по трофическим уровням). Как показывает наш опыт, темы курса математики, наиболее ярко иллюстрирующие межпредметные связи, включают пропорции, проценты, геометрическую прогрессию, функции и их свойства.

Третий этап – создание сказочного сюжета. Математическая задача «одевается» в сказочную форму. Появляются персонажи – лесные жители, растения, стихии, наделенные человеческими чертами. Возникает конфликт или проблемная ситуация, разрешение которой требует решения математической задачи. Нам представляется важным подчеркнуть, что сказочный сюжет не должен быть искусственной «оберткой», а должен органично вытекать из биологического содержания.

Четвертый этап – языковое оформление. На этом этапе реализуются связи с русским языком. Текст сказки, по нашему мнению, должен быть написан грамотным, выразительным литературным языком, чтобы к нему можно было применить языковые задания: найти в тексте имена прилагательные, описывающие персонажей или явления; определить стилистическую принадлежность отдельных фрагментов; объяснить значение биологических терминов, используя толковые словари; пересказать содержание задачи своими словами; составить план решения и др.

Пятый этап – апробация и рефлексия. Подготовленная сказка-задача предлагается учащимся для решения. Важно, чтобы работа с ней включала не

только вычисления, но и обсуждение: как устроен текст, какие языковые средства использованы, какие биологические закономерности лежат в основе сюжета. Как показывает практика интегрированных уроков, такой подход позволяет как систематизировать знания по каждому из предметов, так и формировать целостную картину мира у школьников.

Проиллюстрируем предложенную методику примером авторской сказки-задачи для 6–7 классов.

Сказка о том, как белка считала запасы

В глухом лесу, на старой сосне, жила-была трудолюбивая белка Звездочка. Была она запасливая и практичная – все хорошо считала да прикидывала. И было у нее три кладовки: в первой – орехи, во второй – грибы, в третьей – шишки.

Однажды налетел на лес ветер, повалил деревья, осыпал шишки, а потом пошла метель, и все, что опало на землю, замело. Поняла Звездочка: надо переселяться в южную рощу, пока снег и там не выпал и пополнять запасы в тамошних своих кладовых. Да только может и не стоит туда бежать? Может быть, хватит на зиму того, что есть тут? В первой кладовке у Звездочки было 120 орехов. Во второй – грибов в 2 раза меньше, чем орехов. А в третьей – шишек на 40 больше, чем грибов.

Но не все так просто! Тут еще лесные мыши, лишившиеся раньше срока прокорма, пронюхали про беличьи кладовки и стали наведываться ежедневно. Они съедали каждый день ровно по 5 единиц припасов из каждой кладовки (то есть по 5 орехов, 5 грибов и 5 шишек ежедневно).

За сколько дней мыши уничтожили бы все припасы, если бы белка не решила переселяться? А сколько припасов осталось бы у белки через 10 дней? [Здесь ведутся расчеты и обсуждение их результатов.]

Задумалась Звездочка. Стала считать и поняла: если не успеть с переселением и добором запасов, останется она без зимнего пропитания. И споро отправилась она в путь.

К этой сказке могут быть предложены следующие задания.

Математические: вычислить общее количество запасов; рассчитать, сколько запасов останется через 10 дней; определить, за сколько дней мыши уничтожат все припасы.

Биологические: объяснить, почему белка делает запасы на зиму; какова роль грызунов в лесном биоценозе; что такое пищевые цепи и какое место в них занимает белка.

Языковые: найти в тексте имена прилагательные и наречия, характеризующие белку и ее действия; определить, к какому стилю относится текст; пересказать условие задачи своими словами; составить письменный ответ на вопрос «Почему белка решила переселяться?» с использованием вводных слов и конструкций.

Наш опыт говорит о том, что эффективность методики подготовки авторских сказок-задач зависит от соблюдения ряда условий. Во-первых, сказка-задача не должна подменять собой системное изучение предметов, а выступать дополнительным средством, активизирующим познавательную деятельность. Во-вторых, важно, чтобы все три предметные составляющие были равноправны: математическая задача не должна быть слишком легкой или слишком сложной; биологическое содержание – достоверным; языковое оформление – качественным. В-третьих, мы считаем, что учителю необходимо владеть компетенциями в области интеграции: выявлять точки соприкосновения в содержании учебных предметов, устанавливать перспективы решения общей проблемной задачи, проектировать процессуальные возможности интеграции.

Особое значение имеет включение учащихся в процесс создания сказок-задач. Как показывает наш опыт, школьники, самостоятельно сочиняющие математические сказки, демонстрируют более глубокое понимание математической теории и способность видеть связь между различными математическими объектами и явлениями. Когда же к этому добавляются биологическое содержание и языковое оформление, развиваются не только предметные, но и метапредметные компетенции.

Заключение

Авторская сказка-задача представляет собой эффективный инструмент реализации межпредметных связей русского языка, математики и биологии в основной школе. Систематическое использование таких авторских сказок-задач в учебном процессе способствует формированию целостной картины мира у школьников, что является одной из ключевых задач современного образования.

Использованные источники:

1. Кистенёва, Т. В. Межпредметные связи и межпредметная интеграция [Электронный ресурс] / Т. В. Кистенёва // Мультиурок : образовательный портал. — 2023. — URL: <https://multiurok.ru/files/mezhpredmetnye-sviasi-i-mezhpredmetnaia-integratsi.html> (дата обращения: 02.09.2026).
2. Колова, Е. В. Задачи как средство реализации межпредметных связей школьного курса математики [Электронный ресурс] / Е. В. Колова, Н. А. Демченкова // Вестник магистратуры. — 2015. — № 5-1 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-kak-sredstvo-realizatsii-mezhpredmetnyh-svyazey-shkolnogo-kursa-matematiki> (дата обращения: 01.09.2026).
3. Коньякова, Л. И. Использование межпредметных связей в процессе преподавания химии [Электронный ресурс] / Л. И. Коньякова // Метод-сборник: всероссийский журнал для работников образования. — 2020. —

URL: <http://metod-sbornik.ru/estestvennye-nauki/2616-06628> (дата обращения: 02.09.2026).

4. Ларченкова, Л. А. О факторах, определяющих формирование научного мировоззрения учащихся основной школы [Электронный ресурс] / Л. А. Ларченкова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-faktorah-opredelyayu-sch-ih-formirovanie-nauchnogo-mirovozzreniya-uchaihsya-osnovnoy-shkoly> (дата обращения: 01.09.2026).
5. Солодкий, М. Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М. Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – Т. 2, № 2(95). – С. 381-391.
6. Суходимцева, А. П. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем [Электронный ресурс] / А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Научный диалог. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnost-v-shkolnom-obrazovanii-istoricheskij-aspekt-i-strategii-realizatsii-v-nastoyaschem> (дата обращения: 01.09.2026).
7. Ульянова, Н. В. Межпредметность как современный принцип обучения [Электронный ресурс] / Н. В. Ульянова // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnost-kak-sovremennyy-printsip-obucheniya> (дата обращения: 01.09.2026).

УДК 004

Капустина С.С.

методист

МБОУ ДПО «Научно-методический центр»

Россия, г. Кемерово

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ: СОЗДАНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТА ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье раскрывается актуальность создания персонального сайта педагога в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются ключевые цели и функции такого ресурса: систематизация методических и дидактических материалов, формирование электронного портфолио, трансляция педагогического опыта и выстраивание эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса — обучающимися, родителями и коллегами. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, методистам и администраторам образовательных организаций, заинтересованным в развитии цифровой образовательной среды и эффективном представлении педагогического опыта.

Ключевые слова: персональный сайт, информационное наполнение, требования.

В мире инновационной образовательной среды наличие личной страницы для педагога - важный критерий для оценки его профессиональной деятельности и воспитательной работы. Персональный сайт – это визитная карточка педагога, содержащая информацию о самом авторе, его педагогической деятельности.

При создании сайта основное внимание педагогу следует обратить на информационное наполнение. Его качество является решающим фактором, определяющим практическую ценность сайта. Грамотно написанный текст, сопровождаемый хорошими графическими и мультимедийными иллюстрациями – вот признаки качественно организованной страницы.

К материалам, которые педагог размещает на личном сайте (блоге) предъявляется ряд требований. Размещенная информация должна иметь образовательный, воспитательный, познавательный характер, способствовать гармоничному и позитивному развитию целевой аудитории и не противоречить общепризнанным научным фактам, этическим нормам и не идти в разрез с законодательством РФ.

Вся информация, размещенная на сайте, должна быть достоверной и актуальной. В ней должны отсутствовать неточности, какие-либо ошибки, неудачно сформулированные фразы. От этого зависит интерес аудитории, а также количество посетителей персонального сайта педагога.

Следует отметить, что педагог, наполняя сайт информацией, должен учесть некоторые технические правила ее размещения:

1. Учитывать *объем текстовой информации*. Размещать не более 50% текста. Информацию большого объема следует разбивать на несколько страниц, связанных между собой гиперссылками. Кроме того, текст можно предлагать в виде таблиц, списков, схем, что позволяет структурировать информацию, она лучше воспринимается и запоминается. Если на сайте представлены текстовые и (или) копии документов, то желательно разместить их в формате PDF. Максимальный размер размещаемого файла не должен превышать 15 Мб. Также отсканированный текст в электронной копии документа должен быть читаемым.

2. Заранее продумывать *дизайн*. Оригинальный дизайн, иллюстрации, анимация сделают персонального сайта педагога ярким и запоминающимся. Но не стоит увлекаться анимацией.

3. *Цветовое оформление*. Часто можно увидеть на сайтах педагогов буйство красок. Творческий подход к оформлению важен, но в данном случае игра с цветом будет лишней. Лучше выбирать единый стиль в оформлении всех разделов и страниц сайта. Особое внимание следует уделить тому, как сочетаются цвета фона и текста.

4. *Доступ* к информации. Размещенная на официальном сайте информации должна быть доступна для пользователей без использования программного обеспечения, установка которого требует заключения лицензионного или иного соглашения, предусматривающего взимание с пользователя информации платы.

Педагог, размещая на своих ресурсах методические, дидактические и учебные материалы, которые объективно отражают его профессиональный уровень, интересы и увлечения, должен понимать для какой аудитории он публикует ту или иную информацию (педагоги, воспитанники, родители, коллеги).

Итак, что же может разместить педагог на персональном сайте?

Меню сайта должно быть простым. Не следует делать слишком много разделов. К основным из них можно отнести разделы: главная страница, раздел о педагоге, новости, методическая копилка, достижения детей, рекомендации родителям, фотогалерея и обратная связь.

Главная страница в соответствии с ст. 10 Федерального закона от 27.07.2006 N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» должна включать в себя достоверные сведения о ее обладателе. На данной странице публикуется информация о навигации (меню) и основная информация из каждого раздела. Главная страница

педагогического работника в сети «Интернет» может содержать графические баннеры или гиперссылки на образовательные Интернет-ресурсы и сервисы, в частности: сайт Министерства просвещения РФ; сайт исполнительного органа власти субъекта РФ, осуществляющего государственную политику в сфере образования; сайт учредителя образовательной организации (муниципалитет) педагогического работника; сайт образовательной организации, в которой работает педагог; официальная страница образовательного стандарта.

На главной странице следует разместить раздел о педагоге, в котором будет отражена информация о должности, месте работы, образовании, квалификации - электронное портфолио. В данное портфолио следует разместить материалы о достижениях педагога, его награды, грамоты, дипломы, сертификаты. Здесь же могут быть размещены и данные о повышении квалификации, список публикаций (возможно с краткими аннотациями). Дополнительно можно прикрепить гиперссылку на облачное хранилище, для ознакомления посетителей сайта с фотографиями, видеоматериалами об авторе.

Рекомендуется создать раздел о методической копилке профессиональной педагогической деятельности. Это могут быть:

- конспекты занятий / уроков;
- авторские цифровые образовательные ресурсы, в том числе и презентации;
- учебно-методические материалы;
- информация и анонсы об олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях для обучающихся;
- видеозаписи открытых уроков с участием педагогического работника.
- педагог может организовать дистанционное обучение: курсы, вебинары, тесты, опросы и консультации.

На странице раздела совместной деятельности педагога с детьми целесообразно разместить информацию и материалы по работе с детьми, отчеты о проведенных мероприятиях или каких-то акциях, планы работы кружка (студии, секция, мастерская), проектные (исследовательские) работы воспитанников, фотоотчёты о деятельности детей и педагога, а также грамоты и дипломы обучающихся.

Еще к одному из разделов на персональном информационном ресурсе педагогического работника в сети Интернет можно отнести советы для родителей. В данный раздел следует отнести: памятки, буклеты, информацию по отдельным аспектам воспитания детей.

В разделе «Новости» размещайте информацию о событиях в группе, об участии в методических мероприятиях. Регулярно обновляйте новостную ленту, чтобы посетители видели, что ваш сайт живой. Желательно обновлять новости не позднее 10 рабочих дней со дня их создания, получения или внесения в них соответствующих изменений.

На информационном ресурсе следует учесть размещение интерактивные формы общения и обратной связи. Это могут быть форум, гостевая книга или отзывы посетителей. Форма обратной связи нужна для того, чтобы пользователи сайта могли обратиться к педагогу по интересующим их вопросам. В разделе «Обратная связь» желательно разместить контакты, по которым посетители сайта смогут с вами связаться.

Следует отметить, что законодательство не регулирует функционирование персональных сайтов и других Интернет-ресурсов педагогических работников и не устанавливает обязательного требования к их наличию. Но следует отметить ряд моментов, которые необходимо учитывать при создании персональных сайтов.

Педагог должен знать, что за размещение в сети неправомерного контента он несет ответственность, которую также регулирует Федеральный

закон № 149-ФЗ. Если педагог разместил такой контент, контролирующие органы закроют доступ к его сайту и/или странице сайта через провайдера хостинга. Это тот минимальный риск, который есть у любого владельца сайта.

Есть информация, запрещенная или ограниченная к распространению на уровне Федеральных законов. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», согласно которому запрещается распространять информацию среди детей, если она: побуждает их к действиям, которые представляют угрозу их жизни и (или) здоровью; способна вызвать желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкоголь, заниматься бродяжничеством или попрошайничеством. Также под запретом информация, которая отрицает семейные ценности, пропагандирует нетрадиционные сексуальные отношения и формирует неуважение к родителям, содержит нецензурную брань, информацию порнографического характера и др. К информации, распространение которой ограничено среди детей определенного возраста, закон относит информацию, если она: представлена в виде изображения или описания жестокости, физического и (или) психического насилия, преступления или иного антиобщественного действия, половых отношений между мужчиной и женщиной; вызывает у детей страх, ужас или панику; содержит бранные слова и выражения, которые не относятся к нецензурной брани.

Использовать фото гражданина любого возраста (ребенка или взрослого) можно только с его согласия – это регламентировано статьей 152.1 Гражданского Кодекса РФ «Охрана изображения гражданина. В противном случае гражданин вправе потребовать удалить такую информацию. Исключение – фотографии общего плана, то есть съемка какого-то

мероприятия. Общие фотографии (когда вся группа фотографируется «на память») не входят в эту категорию.

Кроме того, публикация фотографий без согласия – это нарушение Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных». Роскомнадзор, как контролирующий орган также вправе потребовать удалить эту информацию или привлечь к ответственности по статье 13.11 КоАП РФ, так как непонятно, с какими целями публикуется такая информация.

Не следует размещать чужие авторские материалы на персональном сайте. Это может повлечь нарушение норм законодательства о защите авторских прав, если нет ссылки на указание авторства или правообладателя (если таковой имеется). Отсутствие ссылок на авторство, как и плагиат, может повлечь судебное разбирательство по иску правообладателя.

Итак, при создании сайта основное внимание следует обращать на его информационное наполнение. Качество предоставляемой информации является решающим фактором, определяющим практическую ценность сайта. Грамотно написанный текст, сопровождаемый хорошими графическими и мультимедийными иллюстрациями – вот признаки качественно организованной страницы. Поэтому информация здесь должна отражать исключительно профессиональную деятельность педагога, его личностные качества и достижения в работе. А также рекомендуется размещать сайт и (или) страницу сайта педагогических работников в сети «Интернет» в российском сегменте сети «Интернете», включая российские доменные зоны и серверы, расположенные на территории Российской Федерации.

Использованные источники:

1. Масылюк Т. С. Создание персонального сайта педагога: метод. рекомендации для образовательных организаций / Т. С. Масылюк ; Изд-во

Добрянка : МБОУ ДПО(ПК)С «Межшкольный методический центр», 2015. – 20 с.: ил. - Текст: непосредственный.

2. Российская Федерация. Министерство образования, науки и молодежной политики Нижегородской области : методические рекомендации по созданию и развитию сайтов и (или) страниц сайтов педагогических работников в сети «Интернет» от 25.03.2019 № 316-65740/19 https://minobr.gov-murman.ru/files/Profilaktika%20pravonarushenii/metods/metod_sozdanie_saity.pdf

3. Российская Федерация. Закон. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон № 149 – ФЗ [принят Госдумой 08 июля 2006 года: одобрен Советом Федерации 14 июля 2006 года]. –https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_500166/

4. Российская Федерация. Закон. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон № 436 – ФЗ [принят Госдумой 21 декабря 2010 года: одобрен Советом Федерации 24 декабря 2010 года]. – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_492096/

Каримбоев О. К.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0002-6568-2631>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы развития социокультурной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе профессиональной подготовки. Обоснована необходимость формирования у будущих специалистов не только профессиональных знаний и двигательных навыков, но и способности эффективно взаимодействовать с представителями различных социальных и культурных групп. Раскрываются цель, задачи, принципы и содержание педагогической системы развития социокультурной компетентности. Особое внимание уделяется интеграции физкультурно-спортивного, педагогического и социокультурного компонентов профессиональной подготовки. Предлагаемая педагогическая система ориентирована на развитие коммуникативных, межкультурных, ценностно-смысловых и рефлексивных качеств будущего учителя физической культуры.

Ключевые слова: будущий учитель физической культуры, социокультурная компетентность, педагогическая система, профессиональная подготовка, физическое воспитание, межкультурное взаимодействие, педагогические принципы, профессиональные компетенции.

Karimboev O. K.

independent investigator

Urgenchsky Gosudarstvennyy Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, g. Urgent

PEDAGOGICAL SYSTEM DEVELOPMENT SOCIAL CULTURAL COMPETENCE BUDUSHCHIX THREE PHYSICAL CULTURE: GOALS, OBJECTIVES, PRINCIPLES AND CONTENTS

Abstract. *Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations for developing the sociocultural competence of future physical education teachers during their professional training. It substantiates the need to develop not only professional knowledge and motor skills in future specialists, but also the ability to effectively interact with representatives of various social and cultural groups. The purpose, objectives, principles, and content of a pedagogical system for developing sociocultural competence are revealed. Particular attention is paid to the integration of physical education and sports, pedagogical, and sociocultural components of professional training. The proposed pedagogical system is focused on developing the communicative, intercultural, value-semantic, and reflective qualities of future physical education teachers.*

Key words: *future physical education teacher, sociocultural competence, pedagogical system, professional training, physical education, intercultural interaction, pedagogical principles, professional competencies.*

Введение

Современная система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку специалиста, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях социокультурного

многообразия. Глобализация, развитие информационно-коммуникационных технологий, академическая мобильность и расширение международного сотрудничества способствуют активному взаимодействию представителей различных культур. В этих условиях возрастает необходимость формирования у будущих педагогов способности понимать культурные различия, уважать ценности других людей и эффективно взаимодействовать с ними.

Особое значение данная проблема приобретает в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры. Физическое воспитание и спорт обладают значительным социокультурным потенциалом, поскольку предполагают коллективную деятельность, соблюдение правил, взаимоуважение, сотрудничество, честную конкуренцию и принятие индивидуальных различий.

По мнению П. Бурдые, социальные и культурные факторы оказывают существенное влияние на формирование практик и моделей поведения человека [1]. В свою очередь, ЮНЕСКО рассматривает физическую активность и спорт как важный инструмент социального взаимодействия, инклюзии и формирования ценностей [2].

В связи с этим развитие социокультурной компетентности будущих учителей физической культуры следует рассматривать как одно из важных направлений совершенствования их профессиональной подготовки.

Материалы и методы

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области компетентностного подхода, межкультурного образования, физического воспитания и профессиональной подготовки педагогов.

В исследовании использованы следующие методы:

- анализ научной и научно-методической литературы;

- сравнительный анализ;
- систематизация и обобщение научных подходов;
- моделирование педагогической системы;
- теоретическое проектирование;
- анализ содержания профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

При разработке педагогической системы учитывались положения компетентностного, личностно-ориентированного, культурологического и системного подходов.

Результаты

Понятие социокультурной компетентности будущего учителя физической культуры

Социокультурная компетентность представляет собой интегративное качество личности, обеспечивающее способность человека понимать социальные и культурные особенности окружающей среды, конструктивно взаимодействовать с представителями различных социальных групп и использовать культурные знания в профессиональной деятельности.

Для будущего учителя физической культуры данная компетентность имеет комплексный характер и включает следующие компоненты:

Когнитивный компонент – знания о культуре, традициях, социальных нормах и особенностях различных групп.

Ценностно-мотивационный компонент – уважительное отношение к культурному многообразию, толерантность и готовность к сотрудничеству.

Коммуникативный компонент – способность эффективно взаимодействовать с обучающимися, коллегами и родителями.

Деятельностный компонент – способность применять социокультурные знания в организации физкультурно-спортивной деятельности.

Рефлексивный компонент – способность анализировать собственные действия, установки и результаты взаимодействия.

Таким образом, социокультурная компетентность будущего учителя физической культуры не ограничивается знанием культурных особенностей. Она предполагает практическую готовность использовать эти знания в реальных педагогических ситуациях.

Цель педагогической системы

Целью разработанной педагогической системы является формирование и развитие социокультурной компетентности будущих учителей физической культуры посредством интеграции профессионального, физкультурно-спортивного и социокультурного содержания образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- формирование знаний о социокультурном многообразии современного общества;
- развитие позитивного отношения к культурным различиям;
- формирование навыков межличностного и межкультурного общения;
- развитие толерантности и эмпатии;
- формирование способности организовывать инклюзивную физкультурно-спортивную деятельность;
- развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций;
- формирование способности к педагогической рефлексии;
- развитие готовности к непрерывному профессиональному самообразованию.

Принципы педагогической системы

Педагогическая система развития социокультурной компетентности основывается на следующих принципах.

Принцип системности. Развитие социокультурной компетентности должно осуществляться во взаимосвязи с профессиональной, коммуникативной и психолого-педагогической подготовкой.

Принцип культуросообразности. Содержание образования должно учитывать национальные, региональные и общечеловеческие культурные ценности.

Принцип личностной ориентации. Студент рассматривается как активный субъект образовательной деятельности, имеющий собственный опыт, ценности и индивидуальные особенности.

Принцип диалогичности. Образовательный процесс должен строиться на основе диалога, обмена мнениями и уважительного отношения к различным позициям.

Принцип практической направленности. Теоретические знания должны находить применение в реальных или моделируемых педагогических ситуациях.

Принцип инклюзивности. Организация физкультурной деятельности должна учитывать индивидуальные особенности, возможности и потребности каждого обучающегося.

Содержание педагогической системы

Содержание педагогической системы может быть представлено в виде четырех взаимосвязанных блоков.

Блок	Основное содержание
Когнитивный	Культура, традиции, социальные нормы, межкультурное взаимодействие
Ценностный	Толерантность, уважение, эмпатия, ответственность
Деятельностный	Командная работа, спортивные мероприятия, педагогические ситуации
Рефлексивный	Самоанализ, самооценка, профессиональная рефлексия

Содержание может реализовываться через дисциплины педагогического и физкультурно-спортивного цикла, педагогическую практику, самостоятельную работу студентов, спортивные мероприятия и социальные проекты.

Педагогические технологии

Для развития социокультурной компетентности целесообразно использовать активные и интерактивные методы:

- метод проектов;
- case-study;
- ролевые игры;
- дискуссии;
- педагогическое моделирование;
- командные спортивные проекты;
- ситуационные задания;
- рефлексивные дневники;
- групповую работу;
- цифровые образовательные ресурсы.

Например, студентам может быть предложена педагогическая ситуация: «В спортивной группе обучаются представители различных национальных и культурных групп. Между участниками возникли разногласия при организации командной игры».

Студент должен определить причины конфликта, предложить варианты его разрешения и разработать модель дальнейшего взаимодействия. Такое задание одновременно развивает профессиональные, коммуникативные и социокультурные компетенции.

Обсуждение

Полученные теоретические положения позволяют рассматривать социокультурную компетентность как интегративную характеристику профессиональной готовности будущего учителя физической культуры.

Важное значение имеет концепция межкультурной компетентности М. Байрама, согласно которой эффективное межкультурное взаимодействие предполагает не только знание культуры, но и наличие определенных установок, навыков интерпретации, взаимодействия и критического культурного осмысления [3].

Данный подход может быть адаптирован к профессиональной подготовке учителей физической культуры. В частности, спортивная деятельность создает естественные условия для формирования сотрудничества, взаимного уважения и принятия культурных различий.

Исследования в области физического воспитания также показывают, что физическая активность может выполнять не только оздоровительную, но и социально-воспитательную функцию [2; 4].

В этом контексте педагогическая система должна обеспечивать переход от простого усвоения информации о культурах к формированию способности применять соответствующие знания в профессиональной деятельности.

Особую роль играет педагогическая практика. Именно в процессе взаимодействия с учащимися будущий учитель получает возможность применять коммуникативные стратегии, решать конфликтные ситуации, учитывать индивидуальные и культурные особенности обучающихся.

Таким образом, наиболее эффективной представляется модель, в которой теоретическая подготовка, практическая деятельность и рефлексия объединены в единую систему.

Предлагаемая модель педагогической системы

Педагогическая система может быть представлена следующей последовательностью:

Цель → задачи → содержание → методы → педагогические условия → практическая деятельность → рефлексия → оценка → результат

При этом результатом выступает сформированная социокультурная компетентность будущего учителя физической культуры.

Эффективность системы обеспечивается следующими педагогическими условиями:

- интеграцией социокультурного содержания в профессиональные дисциплины;
- использованием интерактивных и проблемных методов обучения;
- организацией межкультурного взаимодействия студентов;
- включением социокультурных задач в педагогическую практику;
- использованием проектной и командной деятельности;
- созданием инклюзивной образовательной среды;
- организацией систематической рефлексии студентов;
- использованием цифровых образовательных ресурсов.

Заключение

Таким образом, развитие социокультурной компетентности будущих учителей физической культуры является важным условием их профессиональной готовности к деятельности в современном многообразном образовательном пространстве.

Разработанная педагогическая система основывается на единстве целевого, содержательного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Ее основная цель заключается в формировании способности будущего учителя эффективно взаимодействовать с обучающимися различных

социальных и культурных групп и создавать условия для их полноценного участия в физкультурно-спортивной деятельности.

Результаты теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что наиболее эффективными средствами развития социокультурной компетентности являются проектная деятельность, case-study, ролевые игры, дискуссии, командные спортивные проекты, педагогическое моделирование и рефлексивная деятельность.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка диагностического инструментария для определения уровней сформированности социокультурной компетентности будущих учителей физической культуры и проведение экспериментальной проверки эффективности предложенной педагогической системы.

Использованные источники:

1. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60–74.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М.: Логос, 1998. – 240 с.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

Кенжаева Р. Х.

независимый исследователь

Национальный педагогический университет

Узбекистана имени Низами

Республика Узбекистан, г. Ташкент

<https://orcid.org/0009-0000-0283-5704>

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности междисциплинарного обучения в совершенствовании профессиональных навыков будущих учителей технологии. Обосновывается необходимость интеграции технологических знаний с математикой, физикой, информатикой, инженерией и дизайном в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. Особое внимание уделяется развитию практической компетентности, творческого мышления, цифровой грамотности, способности к решению профессиональных задач и самостоятельному принятию решений. В исследовании раскрываются возможности проектной деятельности, практических заданий, цифровых инструментов и коллективной работы в организации междисциплинарного образовательного процесса. Результаты исследования показывают, что междисциплинарное обучение способствует установлению взаимосвязи между теоретическими знаниями и практической технологической деятельностью, а также повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей технологии.*

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, будущий учитель технологии, профессиональные навыки, профессиональная подготовка, технологическое образование, практическая компетентность, цифровая грамотность, проектная деятельность.

Kenjayeva R. H.

independent researcher

National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami

Republic of Uzbekistan, Tashkent

INTERDISCIPLINARY LEARNING AS A TOOL FOR IMPROVING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. *This article examines the potential of interdisciplinary learning for improving the professional skills of future technology teachers. The study focuses on the integration of technological knowledge with mathematics, physics, computer science, engineering, and design. Particular attention is paid to the development of practical competence, creative thinking, digital literacy, problem-solving abilities, and professional decision-making. The possibilities of project activities, practical assignments, digital tools, and collaborative learning in organizing an interdisciplinary educational process are discussed. The results show that interdisciplinary learning helps establish meaningful connections between theoretical knowledge and practical technological activities and contributes to improving the quality of professional preparation of future technology teachers.*

Keywords: *interdisciplinary learning, future technology teacher, professional skills, teacher preparation, technology education, practical competence, digital literacy, project-based learning.*

Введение

Современный этап развития системы образования характеризуется глубокими изменениями, связанными с цифровизацией общества, развитием науки и техники, внедрением инновационных технологий и повышением требований к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих учителей технологии, способных эффективно организовывать образовательный процесс, применять современные технические и цифровые средства, осуществлять проектную деятельность и формировать у обучающихся практические навыки.

Профессиональная деятельность учителя технологии имеет комплексный характер. Она предполагает владение не только педагогическими и методическими знаниями, но и знаниями в области техники, инженерии, материаловедения, информационных технологий, дизайна и других смежных областей. Поэтому традиционный подход, основанный на изучении отдельных дисциплин изолированно друг от друга, не всегда обеспечивает формирование целостного представления о современных технологических процессах.

Одним из перспективных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей технологии является междисциплинарное обучение. Данный подход предполагает установление содержательных связей между различными областями знаний и их применение для решения общих учебных и профессиональных задач.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки и внедрения таких образовательных подходов, которые позволяют будущим учителям технологии соединять теоретические знания с практической деятельностью, развивать творческое мышление, способность к анализу, проектированию и самостоятельному принятию профессиональных решений.

Цель исследования заключается в определении возможностей междисциплинарного обучения как средства совершенствования профессиональных навыков будущих учителей технологии.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть сущность междисциплинарного обучения в системе подготовки будущих учителей технологии;
- определить основные направления интеграции технологического образования с другими учебными дисциплинами;
- выявить возможности проектной и практической деятельности;
- определить роль цифровых технологий в междисциплинарном обучении;
- обосновать значение междисциплинарного подхода для совершенствования профессиональных навыков будущих педагогов.

Методы и исследования

Методологическую основу исследования составили современные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров и организации интегрированного образовательного процесса.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

- анализ научной и педагогической литературы;
- сравнительно-сопоставительный анализ;
- изучение современных подходов к STEM- и STEAM-образованию;
- систематизация научных взглядов;
- педагогическое моделирование;
- обобщение результатов теоретического исследования.

Теоретический анализ позволил определить сущность междисциплинарного обучения и выявить его значение в развитии профессиональных навыков будущих учителей технологии.

Системный подход использовался для рассмотрения профессиональной подготовки будущего учителя технологии как целостного процесса, включающего взаимосвязанные знания, умения, компетенции и профессионально значимые качества.

Компетентностный подход позволил определить профессиональные результаты подготовки студентов с позиции их готовности применять знания и умения в практической педагогической деятельности.

Деятельностный подход был использован для обоснования роли практических заданий, проектов и технологических задач в формировании профессиональных навыков.

Результаты исследования

Сущность междисциплинарного обучения

Междисциплинарное обучение представляет собой организацию образовательного процесса на основе интеграции знаний, методов и способов деятельности различных учебных дисциплин.

Основная цель данного подхода заключается не в простом объединении нескольких предметов, а в создании содержательных связей между ними.

В процессе междисциплинарного обучения студент должен понимать:

- каким образом знания одной дисциплины связаны с другой;
- как различные знания могут использоваться для решения одной задачи;
- каким образом теоретические положения применяются в практической деятельности;
- какие методы и технологии являются наиболее эффективными для достижения конкретного результата.

Для будущего учителя технологии данный подход имеет особую значимость. Технологическая деятельность по своей природе предполагает использование знаний из различных областей.

Например, разработка технологического изделия может включать:

- Математику — для проведения измерений и расчётов;
- Физику — для понимания механических и физических свойств материалов;
- Информатику — для цифрового моделирования и обработки информации;
- Инженерию — для проектирования конструкции;
- Дизайн — для обеспечения функциональности и эстетических качеств изделия;
- Технологию — для организации процесса изготовления.

Таким образом, технологическая задача становится основой для интеграции различных областей знаний

Междисциплинарная интеграция в подготовке будущих учителей технологии

В ходе исследования были определены основные направления междисциплинарной интеграции.

Учебная область	Возможности интеграции
Математика	Измерения, расчёты, геометрическое моделирование
Физика	Изучение свойств материалов, механических процессов
Информатика	Цифровое моделирование, графические программы
Инженерия	Конструирование и проектирование
Дизайн	Эстетическое и функциональное проектирование
Технология	Практическое изготовление изделий

Данная интеграция способствует формированию у студентов целостного представления о профессиональных технологических задачах.

Например, при разработке учебного изделия студент должен определить:

- назначение изделия;
- размеры;

- конструкцию;
- необходимые материалы;
- технологическую последовательность;
- стоимость;
- требования безопасности;
- возможности практического использования.

Для решения данной задачи необходимо применение знаний из нескольких дисциплин.

Следовательно, междисциплинарное обучение способствует развитию способности комплексно подходить к решению профессиональных задач.

Развитие профессиональных навыков будущих учителей технологии

Профессиональные навыки будущего учителя технологии представляют собой совокупность практических, интеллектуальных, творческих и педагогических способностей.

В ходе исследования были выделены следующие направления развития.

Практическая компетентность

Практическая компетентность включает способность применять технологические знания в конкретной деятельности.

Будущий учитель технологии должен уметь:

- работать с технологическим оборудованием;
- выбирать материалы;
- разрабатывать технологические процессы;
- организовывать практическую деятельность учащихся;
- соблюдать требования безопасности.

Междисциплинарные задания позволяют студентам применять знания комплексно

Аналитическое мышление

Междисциплинарная деятельность требует анализа информации, сравнения различных вариантов и выбора наиболее эффективного решения.

Например, при выборе материала для изделия студент анализирует:

- физические свойства;
- стоимость;
- экологические характеристики;
- доступность;
- прочность;
- технологические возможности.

Таким образом, формируется способность принимать обоснованные решения.

Творческое мышление

Междисциплинарное обучение создаёт условия для поиска новых идей и нестандартных решений.

Творческая деятельность может включать:

- разработку новых моделей;
- создание оригинальных изделий;
- проектирование образовательных материалов;
- поиск альтернативных технологических решений.

Особое значение имеет интеграция технологии и дизайна.

Дизайн позволяет будущему учителю учитывать не только технические характеристики изделия, но и его эстетические качества.

Цифровая компетентность

Современная технологическая деятельность невозможна без использования цифровых инструментов.

Будущие учителя технологии должны уметь:

- использовать графические программы;

- создавать цифровые модели;
- разрабатывать презентационные материалы;
- применять электронные образовательные ресурсы;
- использовать цифровые средства в проектной деятельности.

Цифровые технологии значительно расширяют возможности междисциплинарного обучения.

Например, студент может:

создать идею → выполнить математические расчёты → разработать цифровую модель → определить технологический процесс → представить готовый проект.

Данная последовательность отражает комплексный характер современной технологической деятельности.

Проектная деятельность как средство междисциплинарного обучения

Одним из наиболее эффективных средств реализации междисциплинарного подхода является проектная деятельность.

Проект предполагает самостоятельную или коллективную работу студентов над решением конкретной практической задачи.

Например, студентам может быть предложено разработать учебное изделие для кабинета технологии

В рамках проекта необходимо:

1. Определить проблему

Например: «Какое учебное изделие может быть использовано для развития практических навыков учащихся?»

2. Провести исследование

Студенты изучают существующие изделия; потребности пользователей; материалы; технологические возможности.

3. Разработать проект

Определяются конструкция; размеры; дизайн; материалы; стоимость.

4. Создать модель

Используются чертежи; схемы; цифровые программы; графические модели.

5. Реализовать проект

Создаётся готовый продукт.

6. Оценить результат

Проводится анализ качества; функциональности; безопасности; эстетики; практической значимости

Такая деятельность способствует развитию профессиональной самостоятельности студентов.

Междисциплинарное обучение и STEM-образование

Междисциплинарный подход тесно связан с принципами интегрированного STEM-образования.

STEM предполагает взаимодействие следующих областей:

- Science — естественные науки;
- Technology — технологии;
- Engineering — инженерия;
- Mathematics — математика.

Интеграция данных областей позволяет организовать обучение вокруг практических задач.

Исследования в области STEM-образования подчёркивают необходимость создания учебных ситуаций, в которых обучающиеся могут применять знания различных дисциплин для решения конкретных проблем.

Для будущих учителей технологии STEM-подход имеет особое значение, поскольку их профессиональная деятельность предполагает организацию практической, проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Расширением STEM является STEAM-подход, включающий искусство и дизайн.

STEAM = Science + Technology + Engineering + Art + Mathematics.

Интеграция дизайна способствует развитию:

- творческого мышления;
- визуальной культуры;
- способности к проектированию;
- инновационного мышления.
- Роль цифровых технологий

Цифровые технологии являются важным инструментом междисциплинарного обучения.

Они позволяют:

- визуализировать идеи;
- создавать цифровые модели;
- проводить расчёты;
- разрабатывать графические материалы;
- организовывать совместную работу;
- представлять результаты проектов.

Использование цифровых инструментов способствует созданию более активной образовательной среды.

Например, будущие учителя технологии могут использовать цифровые технологии для:

- разработки чертежей;
- создания 3D-моделей;
- подготовки учебных презентаций;
- моделирования технологических процессов;
- разработки цифровых образовательных ресурсов.

Особую значимость приобретает способность будущего педагога не только использовать цифровые инструменты, но и интегрировать их в образовательный процесс.

Коллективная деятельность и профессиональное развитие

Междисциплинарное обучение также способствует развитию коммуникативных и социальных навыков.

При выполнении коллективных проектов студенты учатся:

- распределять обязанности;
- обсуждать идеи;
- аргументировать собственную позицию;
- учитывать мнение других;
- совместно принимать решения.

Данные качества имеют большое значение для профессиональной деятельности будущего учителя.

Педагогическая деятельность предполагает постоянное взаимодействие:

- с учащимися;
- коллегами;
- родителями;
- администрацией.

Поэтому развитие коммуникативных навыков является важным компонентом профессиональной подготовки.

Педагогические условия эффективной реализации междисциплинарного обучения

Эффективность междисциплинарного обучения зависит от создания определённых педагогических условий.

Первое условие — содержательная интеграция дисциплин

Связи между дисциплинами должны быть логичными и ориентированными на решение конкретной практической задачи.

Второе условие — практическая направленность

Учебные задания должны быть связаны с реальными технологическими и профессиональными ситуациями.

Третье условие — использование проектной деятельности

Проекты создают возможность для интеграции знаний и практических навыков.

Четвёртое условие — применение цифровых технологий

Цифровые средства расширяют возможности моделирования и проектирования.

Пятое условие — активная позиция студента

Студент должен выступать активным субъектом образовательного процесса.

Он должен:

- искать информацию;
- анализировать;
- проектировать;
- создавать;
- оценивать.

Критерии оценки профессиональных навыков

Для определения эффективности междисциплинарного обучения могут быть использованы следующие критерии:

Критерий	Показатели
Когнитивный	Знание технологий и смежных дисциплин
Практический	Способность применять знания на практике
Проектировочный	Умение разрабатывать технологические проекты
Цифровой	Владение цифровыми инструментами
Творческий	Способность создавать оригинальные решения

Коммуникативный	Умение работать в команде
Рефлексивный	Способность оценивать результаты деятельности

На основе данных критериев могут быть определены высокий, средний и базовый уровни сформированности профессиональных навыков будущих учителей технологии.

Заключение

Проведённое исследование показывает, что междисциплинарное обучение является эффективным средством совершенствования профессиональных навыков будущих учителей технологии.

Интеграция технологического образования с математикой, физикой, информатикой, инженерией и дизайном позволяет сформировать целостное представление о современных технологических процессах.

Междисциплинарный подход способствует развитию у студентов:

- практической компетентности;
- аналитического мышления;
- творческих способностей;
- цифровой грамотности;
- проектировочных навыков;
- способности решать профессиональные задачи;
- самостоятельности и ответственности.

Особое значение в реализации данного подхода имеют проектная деятельность, практические задания, цифровые технологии и коллективная работа. В результате междисциплинарного обучения будущий учитель технологии получает возможность не только усваивать знания по отдельным дисциплинам, но и применять их комплексно при решении профессиональных задач. Следовательно, междисциплинарное обучение следует рассматривать как важное направление совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей технологии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных положений при разработке учебных дисциплин, организации практических занятий, проектной деятельности и совершенствовании программ подготовки будущих учителей технологии.

Перспективой дальнейших исследований является разработка и экспериментальная апробация специальной методики междисциплинарного обучения будущих учителей технологии с использованием проектных, цифровых и STEM/STEAM-технологий.

Использованные источники

1. Kelley T.R., Knowles J.G. A conceptual framework for integrated STEM education // International Journal of STEM Education. — 2016. — Vol. 3. — Article 11.
2. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future // The Clearing House. — 2010. — Vol. 83, № 2. — P. 39–43.
3. Perignat E., Katz-Buonincontro J. STEAM in practice and research: An integrative literature review // Thinking Skills and Creativity. — 2019. — Vol. 31. — P. 31–43.
4. Муслимов Н.А. Педагогика профессионального образования. — Ташкент: Фан ва технология.
5. Толипов У.К., Усмонбоева М.Х. Педагогик технологияларнинг татбикий асослари. — Ташкент: Фан, 2006.

Козиева Ф. С.

независимый научный сотрудник

Ургенчский государственный университет

<https://orcid.org/0009-0007-6487-0418>

ИНДИКАТОРЫ И ПОКАЗАТЕЛИ ДИАГНОСТИКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема диагностики методической компетентности будущих учителей начальных классов как необходимого условия управляемого качества профессиональной подготовки. Цель исследования заключается в разработке и теоретико-методическом обосновании системы индикаторов и показателей, позволяющей оценивать не только знания студентов, но и их способность проектировать, реализовывать, оценивать и корректировать учебный процесс. В исследовании использованы анализ и обобщение научной литературы, сравнительный анализ диагностических моделей, контент-анализ требований к образовательным результатам, педагогическое моделирование и экспертно-логическая проверка диагностических показателей. Результатом авторской работы стала четырехкомпонентная диагностическая модель, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, операционно-проектировочный и рефлексивно-коррекционный компоненты, а также набор наблюдаемых показателей и трехуровневую шкалу их оценки.*

Ключевые слова: методическая компетентность, будущий учитель начальных классов, диагностика, индикатор, показатель, критерий, образовательный результат.

Koziyeva F. S.

independent researcher

Urganch State University

INDICATORS AND MEASURES FOR DIAGNOSING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *The article addresses the diagnosis of methodological competence of future primary school teachers as a condition for managing the quality of professional training. The purpose of the study is to develop and theoretically substantiate a system of indicators and measures that assesses not only students' knowledge but also their ability to design, implement, evaluate and correct the educational process. The study uses analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis of diagnostic models, content analysis of educational outcomes, pedagogical modelling and expert-logical validation of diagnostic indicators. The author's result is a four-component diagnostic model comprising motivational-value, cognitive-methodological, operational-design and reflective-corrective components, with observable measures and a three-level assessment scale.*

Keywords: *methodological competence, future primary school teacher, diagnosis, indicator, measure, criterion, educational outcome.*

Введение

Современная система педагогического образования предъявляет к выпускнику требования, которые не сводятся к усвоению предметных знаний. Будущий учитель начальных классов должен уметь ставить цели обучения, проектировать содержание и этапы урока, выбирать методы и средства с

учетом возраста детей, организовывать учебную деятельность, оценивать достигнутые результаты и корректировать собственные методические решения. В связи с этим диагностика методической компетентности должна фиксировать реальные профессионально ориентированные действия студента, а не только объем воспроизведенной информации.

Проблема диагностики непосредственно связана с вопросом о том, что считать измеримым образовательным результатом. И.В. Тигрова подчеркивает необходимость соотнесения компетенций и трудовых функций с наблюдаемыми и измеряемыми образовательными результатами и показывает продуктивность сочетания тестов, кейсов и практико-ориентированных заданий в подготовке будущих учителей начальных классов [1]. Данный подход принципиален для настоящего исследования, поскольку позволяет перейти от декларативного описания компетенции к системе наблюдаемых индикаторов.

В исследованиях М.В. Кузьменко, Е.С. Казько и Е.Д. Макаровой диагностика профессиональных компетенций учителей начальных классов строилась на сочетании объективной оценки и самооценки. Авторы установили, что диагностическая работа, включающая задания с выбором ответа, развернутые ответы и кейсы, позволяет выявлять дефициты в анализе учебных ситуаций, аргументации и планировании учебного процесса [2]. Это дает основание включить в авторскую систему диагностические задания, требующие действия и аргументации, а также отдельный рефлексивный блок.

Пудовкина О.Е., Чичкина В.Д. и Денисова О.Н. рассматривают методическую компетентность будущего учителя начальных классов как системное образование и выделяют в модели целевой, теоретико-методологический, содержательно-операционный, контрольно-оценочный и результативный блоки [3]. В настоящей статье их положение развивается в диагностическом направлении: блоки подготовки преобразуются в

компоненты диагностики, для которых задаются конкретные индикаторы и показатели.

Научная проблема состоит в необходимости согласовать структуру методической компетентности, диагностируемые профессиональные действия и количественно интерпретируемые показатели. Цель исследования — разработать систему индикаторов и показателей диагностики методической компетентности будущих учителей начальных классов, обеспечивающую целостную оценку ее сформированности.

Задачи исследования: 1) уточнить диагностическое содержание методической компетентности; 2) выделить ее структурные компоненты; 3) определить индикаторы и наблюдаемые показатели каждого компонента; 4) разработать уровневую шкалу и правила интерпретации результатов; 5) показать возможности применения системы в учебной и педагогической практике.

Методы и материалы исследования

Исследование выполнено в теоретико-методическом формате. Методологическую основу составили компетентностный, деятельностный, системный и диагностический подходы. Компетентностный подход позволил рассматривать методическую компетентность как способность результативно выполнять профессиональные действия; деятельностный — связать диагностику с реальными типами педагогических задач; системный — представить показатели как взаимосвязанную структуру; диагностический — обеспечить операционализацию абстрактных характеристик в наблюдаемые действия.

На первом этапе проведен анализ научных публикаций по проблемам методической компетентности, профессиональных компетенций и оценки образовательных результатов. На втором этапе выполнен сравнительный анализ диагностических моделей, представленных в исследованиях

российских ученых И.В. Тигровой, М.В. Кузьменко, Е.С. Казько, Е.Д. Макаровой, О.Е. Пудовкиной и др. На третьем этапе проведено авторское педагогическое моделирование, в рамках которого выделены компоненты, индикаторы и показатели диагностики. На четвертом этапе осуществлена экспертно-логическая проверка показателей по критериям наблюдаемости, измеримости, содержательной однозначности и соответствия профессиональному действию.

Под индикатором в настоящем исследовании понимается обобщенная диагностическая характеристика, позволяющая установить наличие определенного компонента методической компетентности. Показатель трактуется как конкретное наблюдаемое действие или проявление, по которому фиксируется степень выраженности соответствующего индикатора. Такое разграничение необходимо для того, чтобы один показатель не смешивался с несколькими разнородными умениями.

Таблица 1.

Структура авторской диагностической модели

Компонент	Индикатор	Что диагностируется
Мотивационно-ценностный	Профессиональная направленность	осознание ценности методической деятельности; стремление к профессиональному совершенствованию
Когнитивно-методический	Система методических знаний	знание целей, содержания, методов, форм и средств обучения в начальной школе
Операционно-проектировочный	Проектирование учебной деятельности	целеполагание, планирование урока, подбор методов и заданий, дифференциация
Рефлексивно-коррекционный	Анализ и коррекция	оценка результата, выявление причин затруднений, аргументированная коррекция решения

Результаты оригинального авторского исследования

Основным результатом авторского исследования стала диагностическая модель, в которой методическая компетентность рассматривается через

четыре взаимосвязанных компонента. При этом диагностика строится по принципу перехода от внутренней готовности к профессиональному действию: мотивация задает направленность, знания обеспечивают основу решения, проектировочные действия превращают знания в практику, а рефлексия обеспечивает контроль и коррекцию.

Первый компонент — мотивационно-ценностный. Его диагностический смысл заключается в установлении того, насколько студент принимает методическую деятельность как значимую часть профессии. Индикаторами являются устойчивый интерес к совершенствованию способов обучения, готовность анализировать методические ошибки и стремление адаптировать обучение к особенностям младших школьников. Для диагностики могут использоваться анкета профессиональной направленности, рефлексивное эссе и анализ ответов на педагогические ситуации. Важно, чтобы самооценка не являлась единственным основанием вывода.

Второй компонент — когнитивно-методический. Он отражает качество системы знаний, необходимых для принятия методического решения. В отличие от традиционного тестирования, авторская система предлагает проверять не только воспроизведение терминов, но и способность объяснить взаимосвязь цели, содержания, метода и результата. Например, студенту предлагается выбрать метод обучения для конкретной ситуации и обосновать, почему он соответствует возрасту учащихся и поставленной цели. Именно переход от «знания о методе» к «обоснованию выбора метода» повышает диагностическую ценность задания.

Третий компонент — операционно-проектировочный — является центральным для диагностики. Здесь оценивается способность студента самостоятельно конструировать фрагмент учебного процесса. Показатели включают: корректное формулирование цели и планируемого результата; логичное определение этапов урока; соответствие методов возрастным и

индивидуальным особенностям учащихся; подбор учебных заданий; организацию обратной связи; вариативность методических решений. Содержание данного компонента соответствует логике оценочных средств, описанной И.В. Тигровой: кейсы и практико-ориентированные задания позволяют проверять не только знание методики, но и умение проектировать и анализировать урок [1].

Четвертый компонент — рефлексивно-коррекционный. Диагностика должна фиксировать, способен ли будущий учитель обнаружить проблему в собственном методическом решении и изменить его на основании аргументов. В качестве показателей предлагаются: выявление методических ошибок; установление причин затруднения учащихся; сопоставление планируемого и фактического результата; аргументированное предложение корректирующих действий; перенос найденного решения на новую ситуацию. Такой блок особенно важен, поскольку исследования М.В. Кузьменко, Е.С. Казько и Е.Д. Макаровой выявили профессиональные дефициты именно в заданиях, требующих развернутого анализа, аргументации и планирования, а также показали значимость рефлексивной самооценки [2].

Таблица 2.**Индикаторы и наблюдаемые показатели методической компетентности**

Компонент	Индикатор	Показатель
Мотивационно-ценностный	Осознание профессиональной ценности	объясняет значение методического мастерства для качества обучения; связывает развитие методики с потребностями ребенка
Мотивационно-ценностный	Потребность в совершенствовании	формулирует личные профессиональные цели; предлагает способы устранения собственных дефицитов
Когнитивно-методический	Системность знаний	объясняет взаимосвязь цели, содержания, метода, формы и результата урока
Когнитивно-методический	Аргументированный выбор	обосновывает выбор метода/средства с учетом

		содержания и возраста учащихся
Операционно-проектировочный	Целеполагание и планирование	формулирует измеримую цель; строит логичную последовательность этапов
Операционно-проектировочный	Конструирование учебных заданий	создает задания разного уровня; предусматривает обратную связь и дифференциацию
Операционно-проектировочный	Методическая адаптация	изменяет урок или задание с учетом учебных затруднений, темпа и индивидуальных особенностей
Рефлексивно-коррекционный	Анализ педагогической ситуации	выявляет ошибки и причины их возникновения; отделяет существенные проблемы от второстепенных
Рефлексивно-коррекционный	Коррекция решения	предлагает обоснованный вариант исправления; прогнозирует его педагогический эффект
Рефлексивно-коррекционный	Перенос и самооценка	переносит найденный способ на новую задачу; адекватно оценивает собственный результат

Для повышения диагностической объективности авторская система предусматривает сочетание четырех типов заданий: тестовых, кейсовых, проектировочных и рефлексивных. Тестовые задания целесообразны преимущественно для когнитивного компонента; кейсы — для анализа педагогических ситуаций; проектировочные задания — для проверки планирования и конструирования; рефлексивные — для оценки способности анализировать собственные решения. Такое сочетание соответствует современному пониманию оценивания методической подготовки, при котором образовательный результат должен быть представлен в форме демонстрируемого действия [1].

Авторское диагностическое правило формулируется следующим образом: показатель считается сформированным только при наличии трех признаков — понимания задачи, корректного действия и объяснения принятого решения. Например, если студент правильно выбирает метод обучения, но не может объяснить его соответствие цели урока и возрастным

особенностям детей, показатель «аргументированный выбор» не может оцениваться как полностью сформированный. Это позволяет уменьшить вероятность случайного успеха при тестировании.

Таблица 3.**Уровни сформированности показателей**

Уровень	Диагностическое описание	Баллы
Высокий	Самостоятельно и обоснованно выполняет профессионально ориентированное действие; учитывает условия и возможные последствия; способен переносить решение на новую ситуацию.	3
Средний	Выполняет действие в типовой ситуации, но допускает отдельные методические неточности; обоснование неполное; перенос на новую ситуацию требует поддержки.	2
Низкий	Не выделяет существенные условия задачи или действует по шаблону; допускает системные ошибки; не может обосновать и скорректировать решение.	1

При итоговой интерпретации целесообразно рассчитывать не только суммарный балл, но и профиль компетентности. Для этого баллы по показателям группируются по четырем компонентам. Профиль позволяет обнаружить, например, ситуацию, когда студент демонстрирует достаточные когнитивные знания, но испытывает затруднения при проектировании урока или рефлексивной коррекции. Подобный профиль более полезен для образовательного процесса, чем единая итоговая отметка.

В соответствии с авторской моделью максимальный балл по каждому из 10 показателей составляет 3, общий диагностический максимум — 30 баллов. Предлагается интерпретировать 24–30 баллов как высокий уровень, 17–23 — как средний, 10–16 — как низкий. При этом пороговые значения являются рабочими параметрами авторской диагностической модели и требуют последующей эмпирической проверки на репрезентативной выборке студентов. Такое ограничение принципиально: без пилотирования нельзя утверждать о статистической валидности шкалы.

Дополнительным источником диагностической информации выступает сопоставление внешней оценки с самооценкой. Исследование М.В. Кузьменко, Е.С. Казько и Е.Д. Макаровой показало, что согласованность оценки и самооценки не является автоматической: в их выборке адекватно оценивали свои профессиональные компетенции 53% учителей, тогда как 39% демонстрировали завышенную самооценку [2]. Поэтому в предлагаемой системе самооценка используется как самостоятельный рефлексивный показатель и как основание для анализа расхождения, но не как замена объективной диагностике.

Содержательно наиболее сложным диагностическим показателем является качество методического решения в нестандартной ситуации. Например, студент получает описание урока, в котором цель сформулирована широко, задания не согласованы с результатом, а обратная связь отсутствует. От него требуется: определить методические проблемы; установить их причины; предложить новый вариант цели; перестроить один этап урока; объяснить ожидаемый результат. Такое задание одновременно диагностирует когнитивно-методический, операционно-проектировочный и рефлексивно-коррекционный компоненты, что повышает интегративность диагностики.

Авторская система может быть встроена в дисциплины методического цикла и педагогическую практику. На ранних курсах целесообразно

применять короткие кейсы и задания на аргументацию. На старших курсах — комплексные кейсы, проектирование уроков, анализ видеозаписей и экспертную оценку собственных конспектов. Во время практики возможна триангуляция результатов: оценка преподавателя, оценка наставника школы и самооценка студента. В результате диагностическая процедура становится не только контролем, но и механизмом индивидуализации профессионального развития.

Сопоставление предложенной модели с исследованием Пудовкиной О.Е., Чичкиной В.Д. и Денисовой О.Н. показывает, что диагностический блок должен быть органически связан с процессом формирования компетентности [3]. Это означает, что показатель не должен существовать отдельно от учебной деятельности: после диагностики студент получает конкретный методический дефицит, набор компенсирующих заданий и повторную процедуру оценки. Тем самым возникает диагностико-развивающий цикл: диагностика — интерпретация — индивидуальное задание — повторная диагностика.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать авторскую систему индикаторов и показателей диагностики методической компетентности будущих учителей начальных классов. В отличие от подхода, ограничивающегося проверкой теоретических знаний, предложенная система ориентирована на наблюдаемое профессиональное действие и включает четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, операционно-проектировочный и рефлексивно-коррекционный.

Сформулированы 10 ключевых индикаторов и соответствующие им наблюдаемые показатели, охватывающие профессиональную направленность, системность методических знаний, аргументированный выбор, целеполагание, планирование, конструирование учебных заданий,

методическую адаптацию, анализ педагогических ситуаций, коррекцию и перенос опыта. Для каждого показателя предложена трехуровневая шкала, позволяющая переводить качественные проявления в количественно интерпретируемые результаты.

Научная новизна состоит в операционализации методической компетентности через систему «компонент — индикатор — наблюдаемый показатель — диагностическое задание — уровень». Практическая значимость определяется возможностью применения модели для входной, промежуточной и итоговой диагностики в педагогическом вузе, а также в период педагогической практики. Полученные результаты могут использоваться при разработке фондов оценочных средств, рубрик для кейсов, карт наблюдения урока и индивидуальных маршрутов профессионального развития студентов.

Вместе с тем разработанная шкала является авторским проектом и нуждается в последующей эмпирической апробации: проверке надежности, содержательной и критериальной валидности, согласованности экспертов и оптимизации пороговых значений. Именно поэтому перспективным направлением дальнейшего исследования является апробация диагностического инструментария на выборке студентов разных курсов с использованием методов математической статистики.

Таким образом, диагностика методической компетентности должна быть встроена в сам процесс профессионального становления будущего учителя. Ее ценность определяется не количеством баллов как таковых, а способностью диагностической процедуры показать студенту, что именно он уже умеет делать, какое методическое действие сформировано недостаточно и каким образом данный дефицит может быть преодолен в последующей образовательной деятельности.

Использованные источники:

1. Тигрова И.В. Средства оценивания методической компетентности будущих учителей начальных классов // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9. № 2. С. 125–130. DOI: 10.12737/2500-3305-2024-9-2-125-130.
2. Кузьменко М.В., Казько Е.С., Макарова Е.Д. Профессиональные компетенции учителей начальных классов: исследование оценки и самооценки // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 4 (48). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9988.
3. Пудовкина О.Е., Чичкина В.Д., Денисова О.Н. Модель формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов как драйвер профессионального роста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 5. С. 116–131. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11084.
4. Перевощикова Е.Н. Проектирование оценочных средств в условиях компетентностного подхода: методические основы оценивания образовательных результатов обучающихся педагогического вуза. Нижний Новгород: НГПУ, 2019.

Козиева Ф. С.

независимый научный сотрудник

Ургенчский государственный университет

<https://orcid.org/0009-0007-6487-0418>

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА МЕТОДИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования мультимодальных образовательных ресурсов в методической подготовке будущих учителей начальных классов. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и авторском проектировании педагогической модели интеграции мультимодальных ресурсов в подготовку студентов педагогического вуза. Методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный и мультимодальный подходы; применялись анализ научной литературы, контент-анализ образовательных ресурсов, педагогическое моделирование, экспертная оценка и рефлексивный анализ учебных заданий. В результате определены структурные компоненты методической готовности, педагогические условия применения мультимодальных ресурсов и предложены критерии оценки их методической целесообразности. Показано, что наибольший эффект достигается при переходе от простого потребления цифрового контента к его осознанному выбору, адаптации, проектированию и рефлексивному анализу.*

***Ключевые слова:** мультимодальность, мультимодальные образовательные ресурсы, методическая подготовка, будущий учитель, начальная школа, цифровые образовательные ресурсы, методическая компетентность.*

Koziyeva F. S.

independent researcher

Urganch State University

THE IMPACT OF MULTIMODAL EDUCATIONAL RESOURCES ON THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. *The article examines the use of multimodal educational resources in the methodological training of future primary school teachers. The purpose of the study is to theoretically substantiate and author-design a pedagogical model for integrating multimodal resources into teacher education. The methodological framework includes systemic, activity-based, competency-based and multimodal approaches; the study applies scientific literature analysis, content analysis of educational resources, pedagogical modelling, expert assessment and reflective analysis of learning tasks. The results identify structural components of methodological readiness, pedagogical conditions for the effective use of multimodal resources, and criteria for assessing their methodological appropriateness. The study demonstrates that the greatest educational effect is achieved when students move from simple consumption of digital content to its conscious selection, adaptation, design and reflective evaluation.*

Keywords: *multimodality, multimodal educational resources, methodological training, future teacher, primary school, digital educational resources, methodological competence.*

Введение

Цифровая трансформация образования изменяет не только технические средства обучения, но и способы конструирования, представления и усвоения

учебного содержания. Современный студент педагогического вуза постоянно взаимодействует с информацией, представленной одновременно в нескольких формах: словесной, графической, визуальной, аудиальной, видео и интерактивной. В этих условиях профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов должна обеспечивать не только владение отдельными цифровыми инструментами, но и способность методически обоснованно объединять различные способы представления информации в соответствии с образовательной целью.

Актуальность проблемы усиливается спецификой начального образования. Младший школьник нуждается в наглядной опоре, эмоционально понятной коммуникации, смене видов деятельности и возможности переходить от наблюдения к действию. Поэтому будущий учитель должен уметь конструировать такие учебные ситуации, в которых изображение, текст, звук, видео и интерактивное действие не дублируют друг друга механически, а совместно создают образовательный смысл.

Теоретическая основа исследования связана с концепцией мультимодальности, разработанной в трудах Г. Кресса и Т. ван Лиувена, а также с отечественными исследованиями мультимодальной коммуникации и цифровой педагогики. А.А. Кибрик рассматривает мультимодальность как характеристику коммуникации, в которой взаимодействуют несколько каналов и способов передачи смысла. М.В. Загидуллина акцентирует внимание на необходимости терминологического разграничения мультимодальности и близких понятий, что имеет значение и для педагогических исследований.

Для профессиональной подготовки будущих учителей особенно значимы работы российских исследователей, непосредственно связывающие мультимодальные средства с формированием профессиональных компетенций. О.В. Фрезе показывает возможности мультимодальных

методов в подготовке будущих учителей и связывает их использование с развитием профессиональных и методических компетенций. С.П. Санина и М.Д. Расторгуева на материале подготовки учителей начальных классов обосновывают дидактический потенциал видеокейсов, позволяющих приблизить учебную деятельность студентов к реальным педагогическим ситуациям [1; 2].

При этом сохраняется исследовательский дефицит, связанный с системным рассмотрением мультимодальных образовательных ресурсов именно как инструмента методической подготовки будущего учителя начальных классов. Недостаточно определить, какие ресурсы можно использовать; необходимо установить, какие профессиональные действия формируются при их применении, каким образом осуществляется методический выбор ресурса и как оценивается его педагогическая эффективность.

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать авторскую модель использования мультимодальных образовательных ресурсов в методической подготовке будущих учителей начальных классов.

Задачи исследования: 1) уточнить содержание понятия «мультимодальные образовательные ресурсы» применительно к педагогической подготовке; 2) определить структурные компоненты методической готовности будущего учителя к работе с такими ресурсами; 3) выявить педагогические условия их эффективного использования; 4) разработать критерии оценки методической целесообразности мультимодальных ресурсов; 5) определить перспективы практического внедрения предложенной модели.

Методы и материалы исследования

Исследование носит теоретико-методический характер и направлено на решение научной проблемы интеграции мультимодальных образовательных

ресурсов в профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов. В качестве методологической основы использованы системный, деятельностный, компетентностный и мультимодальный подходы.

Системный подход позволил рассмотреть мультимодальную подготовку как взаимосвязанную совокупность целей, содержания, средств, методов и результатов. Деятельностный подход определил студента как активного субъекта, который не только воспринимает цифровой материал, но и анализирует, преобразует, проектирует и оценивает его. Компетентностный подход позволил связать использование ресурсов с конкретными профессиональными действиями будущего учителя. Мультимодальный подход использован для анализа взаимодействия различных знаковых и информационных модусов в образовательном сообщении.

На первом этапе осуществлялся анализ отечественных и зарубежных научных публикаций по вопросам мультимодальности, цифровых образовательных ресурсов, методической подготовки и практико-ориентированного педагогического образования. На втором этапе проведен контент-анализ типовых мультимодальных ресурсов, применимых в подготовке учителей начальных классов: интерактивных презентаций, образовательных видеоматериалов, видеокейсов, инфографики, электронных учебников, цифровых тестов и симуляционных заданий. На третьем этапе осуществлялось педагогическое моделирование структуры методической подготовки. На четвертом этапе проводилась экспертная оценка разработанных критериев и рефлексивный анализ учебных заданий.

Единицей авторского анализа выступало не отдельное цифровое средство, а учебная ситуация, в которой конкретный ресурс должен выполнять определенную дидактическую функцию. Такой подход позволил избежать технологического детерминизма и сосредоточиться на вопросе:

какое профессиональное действие будущего учителя формируется благодаря использованию данного ресурса?

Таблица 1.

Функциональная классификация мультимодальных ресурсов

Ресурс	Основная модальность	Методическая функция
Интерактивная презентация	текст + изображение + анимация	структурирование и визуализация содержания
Образовательное видео	видео + звук + текст	демонстрация способов действия и педагогических ситуаций
Видеокейс	видео + звук + задания	анализ профессиональной ситуации и принятие решения
Инфографика	графика + текст	сжатое представление взаимосвязей и алгоритмов
Цифровой тест	текст + графика + интерактив	диагностика и самоконтроль
Электронный учебник	текст + гиперссылки + мультимедиа	самостоятельная работа и навигация по содержанию

Результаты оригинального авторского исследования

Результатом авторского исследования стала педагогическая модель интеграции мультимодальных образовательных ресурсов в методическую подготовку будущих учителей начальных классов. Модель включает четыре последовательно связанных блока: мотивационно-ориентационный, аналитико-методический, проектировочно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

На мотивационно-ориентационном этапе студент осмысливает профессиональную проблему и определяет, почему традиционного текстового представления материала может быть недостаточно для

конкретной учебной ситуации. Например, при подготовке фрагмента урока по окружающему миру студент сопоставляет текстовое объяснение с возможностями схемы, изображения, короткого видео или интерактивной модели.

На аналитико-методическом этапе формируется ключевое умение — выбирать ресурс не по признаку технологической новизны, а по его соответствию цели, содержанию, возрастным особенностям детей и планируемому результату. Студент отвечает на четыре вопроса: какую дидактическую задачу решает ресурс; какой модус информации является ведущим; что добавляют другие модусы; не создается ли избыточная когнитивная нагрузка?

На проектировочно-деятельностном этапе студент создает собственный мультимодальный фрагмент урока. Важным является обязательное педагогическое обоснование каждого элемента. Если используется изображение, студент объясняет, какую часть содержания оно раскрывает. Если используется видео, определяется его длительность, момент показа, предварительное и последующее задание. Если применяется интерактивный тест, указывается, какое умение диагностируется.

На рефлексивно-оценочном этапе проводится анализ результата. Студент сопоставляет первоначальную цель с фактическим действием ресурса, выявляет сильные и слабые стороны решения и предлагает его корректировку. Тем самым мультимодальная подготовка превращается в механизм формирования профессионального методического мышления.

Авторское исследование позволило выделить пять компонентов методической готовности к использованию мультимодальных ресурсов: мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный, проектировочный и рефлексивный. Их взаимосвязь принципиальна: владение цифровым инструментом без понимания дидактической цели не обеспечивает

методической компетентности, так же как теоретическое понимание мультимодальности без практики проектирования не приводит к устойчивому профессиональному умению.

Особое место в модели занимает видеокейс. Российские исследователи С.П. Санина и М.Д. Расторгуева показали, что работа студентов с видеокейсами, основанными на реальных профессиональных ситуациях, способствует изменению представлений о роли учителя и развитию готовности к практической деятельности [1]. В их исследовании участвовали 40 студентов, а более 70% обучающихся к концу обучения ориентировались на деятельностный подход. Эти результаты важны для нашего исследования как эмпирическое подтверждение ценности видеоматериалов, однако авторская модель расширяет данный подход, включая видео в систему других модальностей и связывая его использование с проектированием собственных ресурсов.

Сопоставление научных положений и результатов авторского моделирования позволило сформулировать три принципа методически эффективной мультимодальности. Первый — принцип функциональной достаточности: каждый модус должен выполнять самостоятельную образовательную функцию. Второй — принцип когнитивной соразмерности: количество и сложность модусов должны соответствовать возрасту обучающихся и сложности учебной задачи. Третий — принцип педагогической трансформации: студент должен проходить путь от анализа готового ресурса к самостоятельному проектированию.

Практическим результатом исследования стала система учебных заданий, которая может использоваться в дисциплинах методического цикла. Задание первого уровня предполагает анализ готового ресурса; второго — сравнение двух вариантов представления одного содержания; третьего — адаптацию ресурса к возрасту младших школьников; четвертого —

разработку собственного мультимодального фрагмента; пятого — экспертную и рефлексивную оценку созданного продукта.

Для оценки качества предложенных решений разработаны четыре критерия: целевой, содержательный, технологический и рефлексивный. Целевой критерий показывает соответствие ресурса образовательной цели; содержательный — точность и доступность представленного материала; технологический — корректность сочетания модусов; рефлексивный — способность студента аргументировать собственный выбор и определить направления совершенствования.

Таблица 2.**Критерии оценки методической готовности студентов**

Критерий	Высокий уровень	Средний уровень	Начальный уровень
Целевой	точно определяет цель и подбирает ресурс под нее	цель определена, но выбор частично обоснован	ресурс выбирается без ясной цели
Содержательный	содержание точное, доступное и логично структурировано	имеются отдельные недостатки	содержание фрагментарно
Технологический	модусы функционально дополняют друг друга	сочетание модусов частично оправдано	модусы дублируют или перегружают содержание
Рефлексивный	аргументированно оценивает результат и предлагает улучшения	дает общую оценку	затрудняется оценить собственное решение

Сопоставление результатов авторского исследования с исследованиями российских ученых показывает, что мультимодальные ресурсы наиболее продуктивны тогда, когда они включаются в активную профессиональную деятельность студента. О.В. Фрезе, исследуя подготовку будущих учителей иностранного языка, демонстрирует практическую ценность интерактивных лекций, мультимодальных презентаций и заданий с мультимодальными текстами [2]. Для начального образования этот вывод может быть расширен: мультимодальные материалы целесообразно использовать не только как средство передачи знаний студентам, но и как объект их методического анализа и проектирования.

Значимым является и положение А.А. Кибрика о взаимодействии нескольких каналов коммуникации. В педагогическом контексте это означает, что смысл учебного сообщения формируется не отдельным изображением, звуком или текстом, а их функциональным взаимодействием. Следовательно, подготовка будущего учителя должна включать обучение принципам такого взаимодействия.

Исследование М.В. Загидуллиной, посвященное терминологической определенности мультимодальности, также имеет методологическое значение. В педагогической практике смешение понятий «мультимедийный», «цифровой», «поликодовый» и «мультимодальный» ресурс может приводить к неточности проектирования. В настоящем исследовании мультимодальность понимается прежде всего как функциональное взаимодействие различных способов создания и передачи смысла в образовательной ситуации.

Таким образом, влияние мультимодальных ресурсов на методическую подготовку следует рассматривать не как прямой эффект использования технологий, а как опосредованный процесс, зависящий от характера деятельности студента. Схематично этот процесс можно представить

следующим образом: анализ ресурса → методический выбор → проектирование → применение → рефлексия → совершенствование профессионального действия.

Авторская модель предполагает интеграцию мультимодальных ресурсов в три вида учебной работы: аудиторную, самостоятельную и практическую. На аудиторных занятиях целесообразны интерактивные лекции, анализ видеокейсов и коллективная экспертиза ресурсов. В самостоятельной работе эффективны создание инфографики, видеокомментариев и интерактивных заданий. В период педагогической практики студенты могут анализировать реальные уроки, фиксировать способы использования модусов и разрабатывать собственные варианты учебных материалов.

При этом необходимо учитывать ограничения мультимодального обучения. Избыточная визуализация, большое количество анимации, длинные видеоматериалы или одновременно работающие информационные каналы способны повышать когнитивную нагрузку. Поэтому цифровизация сама по себе не является критерием качества. Методически оправданным следует считать только такой ресурс, который делает учебное действие более понятным, доступным или продуктивным.

Перспективным направлением дальнейшей работы является экспериментальная проверка разработанной модели на выборке студентов педагогического вуза с использованием входной и итоговой диагностики. Такая проверка позволит количественно определить динамику мотивационного, когнитивного, инструментального, проектировочного и рефлексивного компонентов методической готовности.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленную научную проблему на теоретико-методическом уровне. Установлено, что

мультимодальные образовательные ресурсы обладают значительным потенциалом для совершенствования методической подготовки будущих учителей начальных классов, однако их влияние определяется не фактом использования цифровой технологии, а качеством педагогического проектирования.

Уточнено содержание понятия «мультимодальные образовательные ресурсы» применительно к профессиональной подготовке: это учебные материалы, в которых текстовые, визуальные, аудиальные, видео, графические и интерактивные модусы функционально объединяются для достижения конкретной образовательной цели. Такое понимание позволяет разграничить мультимодальность и простое наличие нескольких цифровых элементов.

Авторская модель включает мотивационно-ориентационный, аналитико-методический, проектировочно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки. Ее применение предполагает последовательное формирование способности будущего учителя анализировать, выбирать, адаптировать, создавать и оценивать мультимодальные образовательные ресурсы.

Научная новизна исследования заключается в систематизации компонентов методической готовности к мультимодальному проектированию и в разработке критериев оценки методической целесообразности ресурсов. Практическая значимость состоит в возможности использования модели и системы заданий в дисциплинах методического цикла, при организации педагогической практики и самостоятельной работы студентов.

Результаты исследования могут быть применены при разработке рабочих программ дисциплин, электронных учебных курсов, практикумов по методике преподавания, заданий для педагогической практики и диагностических материалов. Перспективы исследования связаны с

экспериментальной апробацией модели, разработкой цифрового банка видеокейсов и мультимодальных заданий, а также с определением количественных показателей динамики методической компетентности будущих учителей начальных классов.

В целом мультимодальная подготовка должна рассматриваться как компонент современной методической культуры педагога. Ее конечный результат — не технически грамотный пользователь цифровых ресурсов, а учитель, способный осознанно конструировать образовательную среду, в которой различные способы представления информации помогают младшему школьнику понимать, действовать, взаимодействовать и самостоятельно строить знание.

Использованные источники:

1. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Дидактические возможности использования видеокейсов в практической подготовке учителя начальных классов // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 3. С. 72–87. DOI: 10.17759/bpre.2025220305.
2. Фрезе О.В. Использование мультимодальных методов преподавания в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 186–193.
3. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сборник научных трудов / отв. ред. Ю.И. Александров, В.Д. Соловьев. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 135–152.
4. Загидуллина М.В. Мультимодальность: к вопросу о терминологической определенности // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. № 1 (31). С. 181–188.
5. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. 152 p.

6. Jewitt C. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2nd ed. London: Routledge, 2014. 272 p.
7. Van Leeuwen T. Introducing Social Semiotics. London: Routledge, 2005. 328 p.
8. Eco U. A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1976. 354 p.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

Машаринова М. Т.

независимый научный сотрудник

Ургенчский государственный педагогический институт

<https://orcid.org/0009-0001-5101-7721>

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития аналитического мышления студентов посредством целенаправленного применения метакогнитивных стратегий в образовательном процессе. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и авторском моделировании педагогических условий, при которых планирование, мониторинг, контроль, оценка и коррекция собственной познавательной деятельности становятся инструментами формирования аналитических операций. Методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный и метакогнитивный подходы; использованы анализ научной литературы, контент-анализ учебных заданий, педагогическое моделирование, экспертная оценка и рефлексивный анализ. В результате разработана структурно-функциональная модель развития аналитического мышления, определены ее этапы, индикаторы и диагностические показатели, а также предложен комплекс учебных заданий. Научная новизна состоит в интеграции аналитических операций с циклом метакогнитивной регуляции «планирование — мониторинг — оценка — коррекция».*

***Ключевые слова:** аналитическое мышление, метакогнитивные стратегии, метакогнитивная регуляция, студенты, планирование, мониторинг, рефлексия, образовательный процесс.*

Masharipova M. T.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL THINKING BASED ON METACOGNITIVE STRATEGIES

Abstract. *The article examines the development of students' analytical thinking through the purposeful use of metacognitive strategies in education. The aim is to theoretically substantiate and author-design pedagogical conditions under which planning, monitoring, control, evaluation and correction of one's own cognitive activity become instruments for developing analytical operations. The methodological framework includes systemic, activity-based, competency-based and metacognitive approaches; the study uses literature analysis, content analysis of learning tasks, pedagogical modelling, expert assessment and reflective analysis. The results include a structural-functional model of analytical thinking development, its stages, indicators and diagnostic criteria, and a set of learning tasks. The novelty of the study lies in integrating analytical operations with the metacognitive regulation cycle "planning — monitoring — evaluation — correction".*

Keywords: *analytical thinking, metacognitive strategies, metacognitive regulation, students, planning, monitoring, reflection, educational process.*

Введение

Современное высшее образование ориентируется не только на усвоение предметных знаний, но и на формирование способности обучающегося самостоятельно анализировать информацию, выявлять связи, сравнивать альтернативы, аргументировать выводы и переносить способы решения на

новые ситуации. В условиях информационной перегрузки данная способность приобретает особую значимость, поскольку студент сталкивается с большим количеством разнородных источников и должен самостоятельно определять их релевантность, достоверность и практическую ценность.

Аналитическое мышление в настоящем исследовании рассматривается как интегративная способность, включающая выделение существенных признаков, декомпозицию сложной задачи, установление причинно-следственных и логических связей, сопоставление позиций, интерпретацию данных, построение аргументации и формулирование обоснованного вывода. При этом аналитическое мышление не сводится к отдельной операции анализа: оно предполагает организованную последовательность познавательных действий и осознанное управление этой последовательностью.

Одним из перспективных механизмов такого управления являются метакогнитивные стратегии. Их основу составляют действия, посредством которых обучающийся осознает особенности собственной познавательной деятельности, ставит цель, выбирает способ решения, отслеживает продвижение, оценивает полученный результат и при необходимости изменяет стратегию. В отечественной психолого-педагогической традиции вопросы метакогнитивной регуляции представлены в работах А.А. Карпова, М.А. Холодной, А.А. Плигина, Е.Ю. Савина и других исследователей [1–4].

А.А. Карпов связывает метакогнитивную регуляцию с осознанным управлением познавательными процессами. М.А. Холодная рассматривает метакогнитивные структуры в контексте интеллектуального контроля, подчеркивая значение планирования, прогнозирования и рефлексивной оценки интеллектуальной деятельности. А.А. Плигин исследует метакогнитивные основания образовательной деятельности и возможности формирования стратегий осознанного обучения. Эти положения создают

психологическую основу для педагогического проектирования учебных заданий, направленных на развитие аналитического мышления.

А.А. Вербицкий и Ю.Л. Кофейникова, анализируя проблему формирования метакогний студента в контекстном образовании, отмечают их значение для профессионального обучения и связывают метакогнитивные процессы с рефлексивностью и управлением познавательной деятельностью [5]. Современные исследования также показывают, что метакогнитивная регуляция особенно важна в цифровой образовательной среде, где возрастает доля самостоятельной работы и снижается возможность постоянного внешнего контроля [6].

Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между необходимостью формирования у студентов устойчивых аналитических способов действия и недостаточной системностью педагогической работы по обучению студентов управлению собственными аналитическими процессами. На практике задания нередко требуют «проанализировать», «сравнить» или «сделать вывод», однако не всегда обучают тому, как планировать анализ, контролировать его качество и оценивать обоснованность полученного результата.

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать авторскую модель развития аналитического мышления студентов на основе метакогнитивных стратегий.

Задачи исследования: 1) уточнить содержание аналитического мышления в контексте высшего образования; 2) раскрыть педагогический потенциал метакогнитивных стратегий; 3) определить взаимосвязь аналитических операций и метакогнитивной регуляции; 4) разработать структурно-функциональную модель развития аналитического мышления; 5) определить индикаторы и показатели сформированности аналитических умений.

Методы и материалы исследования

Исследование имеет теоретико-методический характер. Методологическая основа представлена системным, деятельностным, компетентностным и метакогнитивным подходами. Системный подход позволил рассмотреть аналитическое мышление как целостную систему взаимосвязанных операций. Деятельностный подход определил необходимость формирования аналитических умений через решение учебных и профессионально ориентированных задач. Компетентностный подход позволил соотнести аналитические действия с результатами профессиональной подготовки. Метакогнитивный подход обеспечил включение механизмов саморегуляции в структуру аналитической деятельности.

В исследовании использовались следующие методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к пониманию метакогниции и аналитического мышления; контент-анализ учебных заданий; педагогическое моделирование; экспертная оценка; рефлексивный анализ результатов выполнения студентами аналитических заданий.

Для операционализации понятия «аналитическое мышление» выделены шесть базовых операций: декомпозиция, классификация, установление связей, сопоставление, аргументация и вывод. Для каждой операции определялась соответствующая метакогнитивная поддержка. Например, декомпозиция обеспечивается планированием структуры анализа; установление связей — мониторингом логики рассуждения; аргументация — проверкой достаточности доказательств; вывод — оценкой соответствия заключения исходным данным.

Особое значение имел принцип постепенного снятия внешней поддержки. На начальном этапе преподаватель предлагает готовый алгоритм

метакогнитивного контроля; далее студент самостоятельно заполняет контрольную карту; на заключительном этапе метакогнитивные действия выполняются внутренне и фиксируются только в рефлексивной записи. Такая логика соответствует переходу от внешней регуляции к саморегуляции.

Результаты оригинального авторского исследования

Основным результатом исследования стала авторская структурно-функциональная модель развития аналитического мышления студентов на основе метакогнитивных стратегий. Модель объединяет целевой, содержательный, процессуальный и диагностико-рефлексивный блоки. Ее центральным механизмом является цикл «планирование — мониторинг — оценка — коррекция», который сопровождает выполнение аналитической задачи от постановки цели до проверки результата.

Целевой блок предполагает формирование способности студента самостоятельно ставить аналитическую задачу и определять ожидаемый результат. Содержательный блок включает систему аналитических операций. Процессуальный блок описывает организацию учебной деятельности посредством метакогнитивных стратегий. Диагностико-рефлексивный блок обеспечивает оценку качества выполненного анализа и определение дальнейших шагов.

Аналитическая операция	Метакогнитивная стратегия	Наблюдаемый результат
Декомпозиция задачи	Планирование	Выделяет подзадачи, определяет последовательность анализа
Выявление связей	Мониторинг	Фиксирует причинные, логические и функциональные связи
Сопоставление	Контроль стратегии	Выбирает основания сравнения и проверяет их достаточность
Аргументация	Самооценка	Проверяет доказательность утверждений и качество источников

Формулирование вывода	Оценка	Соотносит вывод с исходными данными и целью
Перенос способа действия	Коррекция	Определяет, как применить стратегию в новой ситуации

Предложенная модель принципиально отличается от подхода, при котором метакогнитивные стратегии изучаются отдельно от предметного содержания. В авторской концепции метакогнитивная стратегия не является дополнительным упражнением после решения задачи. Она встроена в сам процесс аналитического действия и обеспечивает его осознанную организацию.

Первый этап модели — целеполагание и планирование. Студент до начала работы отвечает на вопросы: «Что именно необходимо выяснить?», «Какие данные потребуются?», «Какие операции следует выполнить?», «Как я пойму, что задача решена?». Данные вопросы переводят аналитическую деятельность из импульсивного поиска ответа в управляемый процесс.

Второй этап — аналитическая реализация и мониторинг. Студент выполняет необходимые операции, одновременно отслеживая соответствие действий поставленной цели. Например, при сравнении двух педагогических концепций он фиксирует критерии сравнения, проверяет симметричность анализа и отмечает, какие аргументы являются фактами, а какие — интерпретациями.

Третий этап — оценка результата. Студент проверяет полноту анализа, логичность аргументации, достаточность доказательств и соответствие вывода исходной задаче. Важной особенностью является перенос оценки с конечного ответа на процесс его получения. Даже правильный ответ не считается полностью качественным, если студент не способен объяснить ход рассуждения.

Четвертый этап — коррекция и перенос. Студент определяет, что в его способе действия требует изменения, и пробует применить

скорректированную стратегию к новой задаче. Именно перенос позволяет отличить ситуативное выполнение задания от сформированного аналитического способа действия.

Таблица 2.**Индикаторы и показатели развития аналитического мышления**

Компонент	Индикатор	Показатели
Целевой	Осознанная постановка аналитической задачи	точность формулировки цели; определение критериев результата
Планировочный	Проектирование хода анализа	выделение этапов; прогнозирование трудностей; выбор источников
Операциональный	Выполнение аналитических действий	декомпозиция; классификация; сравнение; выявление связей
Мониторинговый	Контроль процесса рассуждения	обнаружение логических разрывов; проверка соответствия цели
Аргументационный	Обоснование позиции	использование доказательств; различение факта и мнения
Рефлексивный	Оценка и коррекция	анализ ошибок; выбор иной стратегии; перенос на новую задачу

Для практического использования модели разработан комплекс метакогнитивно-аналитических заданий. Первое задание — «Карта задачи»: студент до начала решения записывает цель, известные данные, недостающую информацию, предполагаемые операции и критерии результата. Второе — «Стоп-кадр мышления»: в середине решения студент останавливается и письменно отвечает, соответствует ли выбранная стратегия поставленной цели. Третье — «Аудит аргумента»: каждое ключевое утверждение сопровождается указанием основания, источника или логического перехода. Четвертое — «Рефлексивный перенос»: после решения студент формулирует, в какой новой ситуации аналогичная стратегия может быть использована.

Важным результатом авторского исследования является разработка трехуровневой шкалы оценки. Высокий уровень характеризуется самостоятельным планированием, гибким выбором стратегии, постоянным мониторингом, аргументированной оценкой и переносом способа действия. Средний уровень предполагает выполнение основных аналитических операций при частичной внешней поддержке. Начальный уровень выражается в преимущественно репродуктивном характере анализа, отсутствии устойчивого планирования и затруднениях при объяснении собственного способа решения.

Таблица 3.**Уровни сформированности аналитического мышления**

Уровень	Обобщенная характеристика
Высокий	Самостоятельно планирует анализ; устанавливает несколько типов связей; аргументирует вывод; выявляет и корректирует ошибки; переносит стратегию
Средний	Выполняет основные операции; использует предложенный алгоритм; обнаруживает очевидные ошибки; нуждается в частичной поддержке
Начальный	Действует преимущественно по образцу; затрудняется выделять существенное; не контролирует ход анализа; выводы недостаточно обоснованы

Диагностический блок модели предусматривает оценку не только продукта, но и процесса. Для этого целесообразно использовать портфолио аналитических работ, карты самоконтроля, экспертные листы и рефлексивные записи. Такое сочетание методов позволяет снизить зависимость оценки от одного контрольного задания и получить более целостное представление о сформированности аналитического мышления.

Существенную роль играет характер обратной связи преподавателя. Вместо сообщения готовой оценки рекомендуется задавать метакогнитивные

вопросы: «Почему вы выбрали именно этот критерий?», «Какие данные подтверждают ваш вывод?», «На каком этапе возникло затруднение?», «Как можно проверить альтернативное объяснение?». В результате обратная связь становится средством развития самоконтроля.

Предложенный подход согласуется с результатами современных российских исследований. В исследовании Т.В. Борзовой и Е.Н. Каменевой-Любавской показана значимость метакогнитивного опыта студентов при работе с текстами в цифровой образовательной среде; авторы связывают его с качеством понимания и профессионального развития [7]. Исследования метакогнитивных читательских стратегий А.А. Берлин Хенис, А.Н. Пучковой, Е.С. Кащенко и М.Ю. Лебедевой демонстрируют возможность операционализации стратегий через наблюдаемые показатели учебной деятельности [8].

Работа В.В. Громцевой и соавторов по развитию аналитических умений студентов в интерактивной образовательной среде также важна для настоящего исследования: авторы рассматривают аналитические умения во взаимосвязи с метакогнитивными технологиями и отмечают значение подходов М.А. Холодной для понимания персонального уровня аналитических действий [9]. Тем самым российская научная традиция создает основания для объединения исследований аналитического мышления и метакогнитивной регуляции.

Дополнительное подтверждение эффективности рефлексивно-метакогнитивной логики дают современные исследования критического мышления. Н.Н. Дадыко и В.В. Селиванов в 2026 г. показали, что систематическая рефлексия и проектная деятельность могут сопровождаться статистически значимым ростом метакогнитивных и операциональных компонентов мышления; в их модели метакогнитивная осознанность выступает важным звеном перехода к аналитико-оценочным стратегиям [10].

На основании анализа литературы и авторского моделирования сформулированы педагогические условия эффективного развития аналитического мышления. Первое условие — систематическое включение метакогнитивных вопросов в содержание обычных учебных заданий. Второе — поэтапное усложнение аналитических задач: от выделения признаков и сравнения к аргументации, оценке альтернатив и переносу. Третье — сочетание индивидуальной рефлексии и группового обсуждения. Четвертое — предоставление студенту возможности корректировать собственную стратегию, а не только получать итоговую отметку.

Педагогически значимым является и принцип содержательной аутентичности. Метакогнитивные стратегии должны применяться не к абстрактным упражнениям, а к задачам, близким к будущей профессиональной деятельности. Для студентов педагогических направлений это могут быть анализ урока, сравнение методик, интерпретация результатов диагностики, оценка образовательного ресурса, разработка решения педагогической ситуации. В таких условиях аналитическое мышление приобретает профессиональный смысл.

При этом следует учитывать ограничения. Не каждое учебное задание требует развернутой метакогнитивной рефлексии. Избыточное количество рефлексивных вопросов может увеличивать нагрузку и превращать стратегию в формальную процедуру. Поэтому преподаватель должен постепенно сокращать количество внешних подсказок и сохранять только те из них, которые действительно поддерживают самостоятельное управление познавательной деятельностью.

Перспективой дальнейшего исследования является экспериментальная апробация предложенной модели с использованием контрольной и экспериментальной групп, входной и итоговой диагностики, экспертной оценки продуктов деятельности и статистической проверки динамики

показателей. До проведения такой апробации количественные уровни и диагностические пороги следует рассматривать как проектные параметры авторской модели, а не как доказанные экспериментальные нормы.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать возможность развития аналитического мышления студентов посредством систематического применения метакогнитивных стратегий. Установлено, что наиболее продуктивной является не изолированная тренировка отдельных мыслительных операций и не формальное обучение рефлексии, а их интеграция в единую систему управления познавательной деятельностью.

Авторская модель строится вокруг цикла «планирование — мониторинг — оценка — коррекция». На этапе планирования студент определяет цель и структуру анализа; на этапе мониторинга контролирует ход рассуждения; на этапе оценки проверяет качество аргументации и вывода; на этапе коррекции изменяет стратегию и переносит ее на новую ситуацию. Такое построение создает условия для перехода от ситуативного выполнения задания к устойчивому аналитическому способу действия.

В качестве основных индикаторов определены целеполагание, планирование, выполнение аналитических операций, мониторинг, аргументация, рефлексия и перенос. Их конкретизация через наблюдаемые показатели позволяет сделать диагностику аналитического мышления более объективной и связать ее с реальной учебной деятельностью студента.

Научная новизна исследования заключается в авторском объединении аналитических операций и метакогнитивной регуляции в единой структурно-функциональной модели, а также в разработке системы метакогнитивно-аналитических заданий. Практическая значимость состоит в возможности использования модели при проектировании лекционных, семинарских и практических занятий, самостоятельной работы и педагогической практики.

Таким образом, метакогнитивные стратегии следует рассматривать не только как средство повышения самостоятельности обучающегося, но и как механизм качественной перестройки аналитической деятельности. Их систематическое применение способствует формированию у студентов способности осознанно управлять анализом, проверять собственные рассуждения, корректировать ошибки и переносить эффективные способы действия на новые профессиональные задачи.

Использованные источники:

1. Карпов А.А. Метакогнитивные регуляторные процессы и их роль в структуре интеллектуальной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 1 (43). С. 76–82.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
3. Плигин А.А. Метакогнитивные основы образовательной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 5. С. 25–31.
4. Савин Е.Ю. Метакогнитивная регуляция и самоэффективность учащихся // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 4. С. 69–77.
5. Вербицкий А.А., Кофейникова Ю.Л. Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 91–100.
6. Метакогнитивная регуляция как фактор, влияющий на эффективность обучения в условиях применения цифровых образовательных технологий: систематический обзор литературы // Психологическая наука и образование. 2023.
7. Борзова Т.В., Каменева-Любавская Е.Н. Развитие метакогнитивных умений студентов вуза как ресурс понимания текстов в цифровом

образовательном пространстве // Психолого-педагогические исследования.
2025. Т. 17. № 2. С. 69–85. DOI: 10.17759/psyedu.2025170205.

Машаринова М. Т.

независимый научный сотрудник

Ургенчский государственный педагогический институт

<https://orcid.org/0009-0001-5101-7721>

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема проектирования учебных заданий, направленных на системное развитие аналитического мышления студентов. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке авторской технологии конструирования учебных заданий, в которой когнитивная сложность, проблемность, вариативность решения и рефлексивный контроль объединяются в единую дидактическую систему. Методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный, проблемный и когнитивно-ориентированный подходы; применялись анализ научной литературы, сравнительный анализ, контент-анализ учебных заданий, педагогическое моделирование и экспертная оценка. В результате определены принципы, этапы, типология и критерии качества заданий, а также разработана авторская технологическая модель «цель — когнитивное действие — проблемный контекст — информационный материал — способ решения — рефлексия — оценивание». Показано, что продуктивность задания определяется не его внешней сложностью, а характером мыслительных действий, которые оно инициирует и позволяет диагностировать.*

Ключевые слова: аналитическое мышление, учебное задание, проектирование, технология обучения, когнитивные операции, проблемная ситуация, рефлексия.

Masharipova M. T.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

THE TECHNOLOGY OF DESIGNING LEARNING TASKS AIMED AT DEVELOPING ANALYTICAL THINKING

Abstract. *The article examines the problem of designing learning tasks for the systematic development of students' analytical thinking. The purpose is to theoretically substantiate and develop an authorial technology in which cognitive complexity, problem orientation, solution variability and reflective control are integrated into a coherent didactic system. The methodological framework includes systemic, activity-based, competency-based, problem-based and cognitive approaches; the study applies literature analysis, comparative analysis, content analysis of learning tasks, pedagogical modelling and expert assessment. The results identify principles, stages, task types and quality criteria and propose the authorial technological model "goal — cognitive action — problematic context — information material — solution pathway — reflection — assessment". The study demonstrates that task productivity is determined not by external complexity but by the nature of thinking operations that the task initiates and makes observable.*

Keywords: *analytical thinking, learning task, instructional design, learning technology, cognitive operations, problem situation, reflection.*

Введение

Современная система высшего образования предъявляет к студенту требование не только воспроизводить усвоенную информацию, но и самостоятельно анализировать ее, выявлять существенные признаки, устанавливать причинно-следственные связи, сопоставлять альтернативы, оценивать доказательства и формулировать обоснованные выводы. В этой связи аналитическое мышление выступает одним из базовых результатов интеллектуального и профессионального развития личности.

Особая роль в формировании аналитического мышления принадлежит учебному заданию. Именно задание переводит содержание образования из потенциального знания в конкретную деятельность обучающегося. Однако традиционная практика часто ограничивается заданиями на воспроизведение определения, алгоритма или готового способа действия. Такие задания необходимы для формирования базовых знаний, но сами по себе не обеспечивают переход к сложным аналитическим операциям.

Проблема проектирования учебных заданий активно рассматривается российскими исследователями. А.А. Вербицкий связывает эффективность профессионального обучения с моделированием предметного и социального содержания будущей деятельности; следовательно, учебное задание должно создавать условия для решения задач, имеющих профессиональный смысл [1]. И.А. Зимняя рассматривает компетентность как интегративный результат образования, предполагающий способность действовать на основе знаний и опыта [2]. Это означает, что задание должно проверять не только знание материала, но и способность использовать его в измененной ситуации.

Г.К. Селевко в исследованиях педагогических технологий подчеркивает необходимость управляемости, диагностичности и поэтапного проектирования образовательного процесса. Важное место в его работах занимают учебные задания, самостоятельная работа, дифференциация и

переход от репродуктивных действий к более сложным формам деятельности [3]. Исследования по проектированию заданий на основе таксономии Б. Блума также показывают, что структура задания может целенаправленно задавать уровень когнитивной активности обучающегося [4].

Современная российская дидактика дополнительно акцентирует практико-ориентированный характер учебных заданий. Исследования алгоритмов конструирования практико-ориентированных исследовательских заданий в подготовке будущего педагога показывают необходимость включения проблемного контекста, профессионального дефицита и требований к методическому обоснованию решения [5]. В Институте образования НИУ ВШЭ проектирование заданий рассматривается как часть дизайна образовательного продукта, согласованного с образовательными результатами, содержанием и системой оценивания [6].

Несмотря на значительное количество исследований, сохраняется противоречие между признанием необходимости развития аналитического мышления и отсутствием в учебной практике универсальной технологии, позволяющей преподавателю последовательно проектировать задания именно под конкретные аналитические операции. Часто понятие «аналитическое задание» используется слишком широко: одно и то же упражнение может называться аналитическим лишь потому, что в инструкции присутствует глагол «проанализируйте».

Следовательно, научная проблема заключается в определении конструктивных признаков учебного задания, которые обеспечивают реальное включение аналитических операций, и в разработке последовательной технологии его проектирования.

Цель исследования — разработать и теоретически обосновать технологию проектирования учебных заданий, направленных на развитие аналитического мышления студентов.

Задачи исследования: 1) уточнить дидактическое содержание аналитического мышления; 2) определить конструктивные признаки аналитического учебного задания; 3) разработать этапы технологии проектирования; 4) выделить типологию заданий по ведущей аналитической операции; 5) определить критерии оценки качества спроектированных заданий.

Методы и материалы исследования

Исследование носит теоретико-методический характер. Методологическую основу составили системный, деятельностный, компетентностный, проблемный и когнитивно-ориентированный подходы. Системный подход позволил рассматривать задание как целостную дидактическую конструкцию, включающую цель, содержание, деятельность, результат и оценивание. Деятельностный подход определил необходимость формирования аналитического мышления непосредственно в процессе выполнения мыслительных действий.

Компетентностный подход использован для связи учебного задания с реальными способами профессиональной деятельности. Проблемный подход обеспечил включение ситуации, в которой отсутствует полностью готовый способ решения. Когнитивный подход позволил выделить последовательность операций: анализ информации, сравнение, классификация, установление связей, интерпретация, аргументация и вывод.

В работе применялись следующие методы: анализ и обобщение научной литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к проектированию заданий; контент-анализ учебных заданий; педагогическое моделирование; экспертная оценка; качественный анализ предполагаемых познавательных действий обучающихся.

В качестве единицы анализа рассматривалось не формальное название задания, а наблюдаемое познавательное действие, которое студент должен

выполнить для получения результата. Например, задание «Прочитайте текст и ответьте на вопросы» не является автоматически аналитическим. Оно становится аналитическим при условии, что вопросы требуют выделить основания сравнения, установить связи между фактами, оценить аргументы или объяснить причинный механизм.

Авторская технология проектирования строится на принципе согласования четырех элементов: образовательного результата, когнитивной операции, содержания задания и способа оценивания. Если хотя бы один элемент не согласован с другими, задание теряет развивающий потенциал. Например, цель может требовать оценки альтернатив, но задание допускает только один воспроизводимый ответ; в таком случае диагностируется память, а не оценочное мышление.

Результаты оригинального авторского исследования Основным результатом исследования является разработка авторской технологии проектирования учебных заданий, направленных на развитие аналитического мышления. Ее логика представлена последовательностью: «определение результата → выбор аналитической операции → создание проблемного контекста → подбор информационной основы → конструирование действия → определение продукта → разработка критериев → рефлексия и корректировка».

Рисунок 1 — Авторская логика проектирования аналитического учебного задания

Цель обучения → аналитическая операция → проблемная ситуация → информационный материал → инструкция к действию → продукт решения → критерии оценивания → рефлексия

Первый этап — определение планируемого результата. Преподаватель формулирует не тему, а действие, которым должен овладеть студент. Вместо общей формулировки «сформировать знания по теме» используется результат

типа «сравнивать педагогические подходы по заданным и самостоятельно выделенным критериям», «выявлять причинно-следственные связи в педагогической ситуации», «оценивать обоснованность предложенного решения».

Второй этап — выбор ведущей аналитической операции. Авторская технология выделяет семь базовых операций: декомпозиция, классификация, сравнение, установление связей, интерпретация, аргументация и вывод. В сложном задании они могут объединяться, однако одна из операций должна оставаться ведущей, иначе оценивание становится неопределенным.

Третий этап — конструирование проблемного контекста. Аналитическое мышление активизируется сильнее, когда студент сталкивается с неполнотой информации, противоречивыми данными, несколькими возможными объяснениями или необходимостью выбора. Поэтому в задание целесообразно включать педагогическую ситуацию, фрагмент текста, таблицу данных, два конкурирующих решения, ошибочное утверждение или ситуацию профессионального выбора.

Четвертый этап — подбор информационного материала. Материал должен содержать достаточную информацию для решения, но не предлагать готовый вывод. При необходимости используются разнородные источники: текст, статистические данные, схема, педагогическое наблюдение, фрагмент урока, результаты диагностики. Это позволяет оценивать способность студента извлекать значимую информацию и устанавливать связи между ее элементами.

Пятый этап — конструирование инструкции. Инструкция должна задавать интеллектуальное действие, а не только конечный ответ. Например, вместо «Определите наиболее эффективный метод» продуктивнее использовать: «Сопоставьте предложенные методы по трем критериям,

определите их ограничения, обоснуйте выбор метода для конкретной ситуации и укажите, какие данные могли бы изменить ваше решение».

Шестой этап — определение продукта деятельности. Продуктом аналитического задания может быть сравнительная матрица, аргументированный вывод, причинно-следственная схема, экспертное заключение, классификация, решение кейса, аналитическая записка или проект корректировки. Выбор продукта должен соответствовать ведущей операции.

Седьмой этап — разработка критериев оценивания. Оценивается не только правильность ответа, но и качество аналитического процесса: полнота выделения существенных признаков, логичность связей, обоснованность критериев, качество аргументов, соответствие вывода данным и способность учитывать альтернативу.

Восьмой этап — рефлексия и корректировка. После выполнения задания студент отвечает на вопросы: «Какая операция оказалась наиболее сложной?», «Какие данные повлияли на решение?», «Какие альтернативы были отвергнуты и почему?», «Что изменилось бы при изменении исходных условий?». Рефлексия превращает выполнение задания в средство осознания собственного способа мышления.

Таблица 1.

Типология учебных заданий по ведущей аналитической операции

Операция	Тип задания	Пример продукта
Декомпозиция	Разложение сложной педагогической проблемы на элементы	структура проблемы, карта факторов
Классификация	Группировка фактов или способов действия по самостоятельно выбранным основаниям	классификационная матрица
Сравнение	Сопоставление двух и более решений по критериям	сравнительная таблица + вывод

Установление связей	Выявление причин, следствий и взаимозависимостей	схема причинно-следственных связей
Интерпретация	Объяснение значения данных в контексте проблемы	аналитический комментарий
Аргументация	Обоснование позиции на основе доказательств	экспертное заключение
Вывод	Обобщение и формулирование решения	обоснованный итоговый вывод

Типология показывает, что развитие аналитического мышления требует вариативной системы заданий. Если студент постоянно выполняет только сравнительные упражнения, он может научиться определенной процедуре, но не сформировать способность декомпозировать проблему или оценивать доказательства. Поэтому технология предполагает циклическое чередование операций с постепенным повышением их сложности.

Таблица 2.

Уровни сложности аналитических учебных заданий

Уровень	Характер задания	Ведущая деятельность студента
Базовый	Даны критерии и ограниченный набор данных	выделяет, сравнивает, группирует
Продвинутый	Критерии необходимо определить самостоятельно	выбирает основания, устанавливает связи, интерпретирует
Высокий	Информация неполная или противоречивая; возможны разные решения	оценивает альтернативы, аргументирует, прогнозирует
Исследовательский	Проблема открытая; требуется поиск и проверка информации	формулирует проблему, проверяет гипотезу, переносит способ действия

Уровни сложности не следует отождествлять с количеством действий или объемом текста. Большое по объему задание может оставаться репродуктивным, если студенту достаточно последовательно воспроизвести готовый алгоритм. Напротив, короткая задача с неполной информацией может требовать сложного анализа и оценки.

На основе разработанной технологии автором сформулирован алгоритм конструктора задания. Его первая формула: «Что студент должен научиться делать?» Вторая: «Какую аналитическую операцию он должен выполнить?» Третья: «Какую ситуацию заставит его выполнить эту операцию?» Четвертая: «Какие данные ему необходимы?» Пятая: «Какой продукт покажет результат?» Шестая: «По каким критериям будет оценено качество анализа?»

Для практического использования предложен пример конструирования задания для студентов педагогического направления. Тема: «Методы организации учебной деятельности младших школьников». Цель: научить студентов сравнивать педагогические решения и выбирать наиболее обоснованное. Контекст: представлены два фрагмента организации урока, результаты наблюдения и ограничения учебной ситуации. Задание: выделить критерии сравнения, сопоставить варианты, определить сильные и слабые стороны каждого, выбрать решение и обосновать его. Дополнительный вопрос: какие изменения условий потребуют другого решения?

В данном примере аналитическая деятельность не ограничивается выбором правильного варианта. Студент должен самостоятельно определить основания сравнения, связать их с условиями ситуации, привести доказательства и сформулировать вывод. Дополнительный вопрос обеспечивает перенос и проверяет гибкость мышления.

Таблица 3.**Паспорт аналитического учебного задания**

Элемент	Содержание
Цель	развитие способности сравнивать и аргументированно выбирать педагогическое решение
Контекст	проблемная ситуация с двумя альтернативными вариантами
Данные	описание ситуации, результаты наблюдения, ограничения
Ведущая операция	сравнение + аргументация
Продукт	сравнительная матрица и обоснованный вывод

Рефлексия	условия первоначального решения	изменения
Оценивание	критерии, доказательства, логика, соответствие вывода данным	

Важным авторским результатом является выделение пяти критериев качества аналитического задания: целевой, когнитивный, содержательный, деятельностный и диагностический. Целевой критерий показывает, насколько четко задание связано с планируемым результатом. Когнитивный — какую мыслительную операцию оно активизирует. Содержательный — достаточность и качество информации. Деятельностный — наличие самостоятельного действия и возможности выбора. Диагностический — возможность по продукту определить уровень сформированности аналитического умения.

Таблица 4.

Критерии качества проектируемого задания

Критерий	Высокий уровень	Недостаточный уровень
Целевой	результат конкретизирован через наблюдаемое действие	цель сформулирована слишком общо
Когнитивный	требуется самостоятельная аналитическая операция	преобладает воспроизведение
Содержательный	данных достаточно, но готовый вывод отсутствует	данные либо избыточны, либо не позволяют решить задачу
Деятельностный	есть выбор, сравнение, аргументация или поиск	действие полностью задано алгоритмом
Диагностический	критерии позволяют оценить процесс и продукт	оценивается только правильность ответа

Сравнение авторской технологии с подходами российских ученых показывает ее преемственность и одновременно специфику. Подход И.А. Зимней обосновывает необходимость ориентации образования на деятельностный результат и компетентность [2]. Положения Г.К. Селевко о технологичности, диагностичности и управляемости позволяют

рассматривать конструирование заданий как последовательную технологическую процедуру [3]. Работы по проектированию заданий на основе таксономии Блума подтверждают значение уровня когнитивной операции при конструировании содержания [4].

А.А. Вербицкий подчеркивает необходимость контекстного моделирования профессиональной деятельности [1]. Для предлагаемой технологии это означает, что аналитические задания для студентов педагогического направления должны по возможности включать профессионально значимые ситуации: анализ урока, выбор метода обучения, интерпретацию результатов диагностики, оценку образовательного ресурса, разработку коррекционного решения.

Исследования практико-ориентированных исследовательских заданий для подготовки будущего педагога дополнительно подтверждают необходимость проблемного контекста, профессионального дефицита и методического обоснования решения [5]. Авторская технология развивает этот принцип, добавляя обязательное выделение ведущей аналитической операции и согласование ее с продуктом и критериями оценивания.

Таким образом, оригинальность предлагаемого подхода состоит в объединении в одной технологической цепочке трех плоскостей: когнитивной — «какая операция выполняется»; дидактической — «какая ситуация организует эту операцию»; диагностической — «какой продукт позволяет оценить ее качество». Такая триада позволяет сделать проектирование аналитических заданий управляемым.

Для преподавателя технология может использоваться как чек-лист перед включением задания в учебное занятие. Если на вопрос «Какое аналитическое действие выполняет студент?» нельзя дать конкретный ответ, задание нуждается в переработке. Если готовый ответ содержится непосредственно в информационном материале, необходимо изменить

контекст. Если оценивание учитывает только совпадение с эталоном, следует добавить критерии логики, аргументации и обоснованности.

Перспективным является сочетание аналитических заданий с цифровыми образовательными ресурсами. Цифровая среда позволяет предлагать студентам несколько источников, изменяемые параметры ситуации, интерактивные таблицы, визуализацию данных и инструменты коллективного обсуждения. Однако технология не зависит от цифрового формата: ее ядром остается характер мыслительной деятельности.

Отдельного внимания требует использование искусственного интеллекта при проектировании заданий. ИИ может помочь преподавателю создавать варианты контекстов, альтернативных решений и дифференцированных уровней сложности, но конечная проверка дидактической целесообразности должна оставаться за преподавателем. Особенно важно сохранять задания, требующие проверки источников, критики предложенного ответа и объяснения собственного решения, поскольку это поддерживает аналитическую самостоятельность.

Ограничением настоящего исследования является его теоретико-методический характер. Предложенные критерии и уровни сложности требуют экспериментальной апробации на выборке студентов с использованием входной и итоговой диагностики. Поэтому описанные положения следует рассматривать как авторскую технологическую модель, подготовленную к эмпирической проверке, а не как статистически подтвержденную универсальную норму.

Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленную научную проблему на теоретико-методическом уровне: определены конструктивные признаки учебного задания, способного целенаправленно развивать аналитическое мышление, и разработана технология его проектирования.

Установлено, что аналитическое задание отличается от репродуктивного не наличием слов «проанализируйте», «сравните» или «оцените» в инструкции, а реальной необходимостью выполнить соответствующую мыслительную операцию. Аналитический характер задания обеспечивается проблемным контекстом, достаточной, но не избыточной информацией, самостоятельным выбором оснований и способов действия, созданием продукта и возможностью оценить качество рассуждения.

Авторская технология включает восемь этапов: определение образовательного результата; выбор ведущей аналитической операции; создание проблемного контекста; подбор информационного материала; конструирование инструкции; определение продукта; разработку критериев оценивания; рефлексию и корректировку. Данная последовательность позволяет согласовать цель, содержание, деятельность и оценивание.

Разработанная типология включает задания на декомпозицию, классификацию, сравнение, установление связей, интерпретацию, аргументацию и вывод. Их системное чередование создает условия для развития не отдельного навыка, а комплекса аналитических действий.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования технологии при разработке лекционных, семинарских, практических и самостоятельных заданий, а также в период педагогической практики студентов. Предложенный «паспорт аналитического задания» может применяться преподавателем как инструмент предварительной экспертизы качества учебного материала.

Научная новизна исследования заключается в интеграции когнитивного, дидактического и диагностического аспектов проектирования заданий в единую технологическую модель. Дальнейшие исследования целесообразно направить на экспериментальную проверку эффективности

технологии, разработку диагностических шкал и создание банка аналитических заданий для студентов педагогических направлений.

Использованные источники:

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2019. 268 с.
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Ганеева А.Р., Шевелева П.Е. Проектирование учебных заданий по математике на основе таксономии Блума // Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2016.
5. Алгоритмы конструирования практико-ориентированных исследовательских заданий в подготовке будущего педагога // Современные наукоемкие технологии. 2025. DOI: 10.17513/snt.40632.
6. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Офис проектного обучения: преподавание и дизайн обучения. М., 2026.

Нуруллаева Д. К.

доктор философии (PhD),

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0008-6581-7755>

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМИОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и методические основы использования семиотических средств в развитии познавательной активности студентов. Раскрывается сущность семиотического подхода и его возможности в организации образовательного процесса высшей школы. Особое внимание уделяется использованию знаков, символов, схем, моделей, таблиц, инфографики и других семиотических средств в процессе восприятия, анализа, интерпретации и создания учебной информации. Разработана методика использования семиотических средств, включающая мотивационно-ориентировочный, операционно-деятельностный, творческо-преобразовательный и рефлексивно-оценочный этапы. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное применение семиотических средств способствует активизации познавательной деятельности, развитию самостоятельного мышления, способности к анализу и интерпретации информации у студентов.*

***Ключевые слова:** семиотический подход, семиотические средства, познавательная активность, студент, знак, символ, модель, схема, интерпретация, образовательный процесс.*

*Nurullayeva D. Q., doctor of philosophy (PhD),
independent researcher*

*Urgench State Pedagogical Institute
Republic of Uzbekistan, Urgench*

METHODOLOGY FOR USING SEMIOTIC TOOLS IN DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

Abstract. *The article examines the theoretical and methodological foundations of using semiotic tools in developing students' cognitive activity. The essence of the semiotic approach and its potential for organizing the educational process in higher education are revealed. Particular attention is paid to the use of signs, symbols, diagrams, models, tables, infographics, and other semiotic tools in the processes of perception, analysis, interpretation, and creation of educational information. A methodology for using semiotic tools has been developed, including motivational-orientational, operational-activity, creative-transformational, and reflective-evaluative stages. The results of the study demonstrate that the purposeful use of semiotic tools contributes to the activation of cognitive activity, the development of independent thinking, and students' ability to analyze and interpret information.*

Keywords: *semiotic approach, semiotic tools, cognitive activity, student, sign, symbol, model, diagram, interpretation, educational process.*

Введение

Современный этап развития системы высшего образования характеризуется стремительным увеличением объёма информации, цифровизацией образовательного пространства и внедрением новых средств представления знаний. В этих условиях особую актуальность приобретает

проблема развития познавательной активности студентов, поскольку современный выпускник высшего образовательного учреждения должен обладать не только определённым объёмом знаний, но и способностью самостоятельно получать, анализировать, систематизировать, интерпретировать и творчески применять информацию.

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является использование семиотического подхода в образовательном процессе. Семиотика как наука о знаках, символах и знаковых системах позволяет рассматривать образовательный процесс как сложную систему создания, передачи, восприятия и интерпретации различных знаков и смыслов.

В процессе обучения студент постоянно взаимодействует с различными знаковыми системами. Текст учебника, научная терминология, формулы, графики, таблицы, схемы, карты, изображения, диаграммы и цифровые модели представляют собой определённые семиотические средства. Их эффективное использование способствует не только передаче учебной информации, но и активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Особенно важным является переход от пассивного восприятия готовых знаков к активной деятельности студентов по их анализу, интерпретации и самостоятельному созданию. Если студент способен не только прочитать текст или рассмотреть схему, но и определить содержащийся в них смысл, установить связи между элементами, преобразовать информацию в другую знаковую форму и создать собственную модель изучаемого явления, его познавательная деятельность приобретает активный и творческий характер.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки научно обоснованной методики использования семиотических средств в развитии познавательной активности студентов.

Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании методики использования семиотических средств в процессе развития познавательной активности студентов.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть сущность понятия «семиотические средства» в образовательном процессе;
- определить возможности семиотического подхода в развитии познавательной активности студентов;
- разработать основные этапы методики использования семиотических средств;
- определить формы и методы организации учебной деятельности на основе семиотических средств;
- обосновать критерии оценки развития познавательной активности студентов.

Методы и исследования

В процессе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов.

Теоретические методы включали анализ философской, психолого-педагогической и семиотической литературы, изучение современных научных подходов к проблеме познавательной активности, сравнение и обобщение научных концепций.

Сравнительно-сопоставительный метод использовался для определения особенностей различных подходов к пониманию роли знаков и символов в образовательном процессе.

Метод моделирования позволил разработать методику использования семиотических средств в развитии познавательной активности студентов.

Системный подход был использован для рассмотрения процесса развития познавательной активности как целостной системы, включающей цель, содержание, методы, средства, формы организации деятельности и результаты.

Семиотический подход составил методологическую основу исследования. Согласно данному подходу, образовательный процесс рассматривается как процесс взаимодействия субъектов обучения с различными знаковыми системами.

В исследовании познавательная активность студентов рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к получению новых знаний, самостоятельном поиске информации, способности к анализу, интерпретации, преобразованию и творческому применению знаний.

Семиотические средства в образовательном процессе представляют собой совокупность знаков, символов, моделей и других способов кодирования и представления информации, которые используются для организации познавательной деятельности студентов.

К основным семиотическим средствам относятся:

- вербальные знаки;
- научные понятия и термины;
- символы;
- схемы;
- таблицы;
- диаграммы;
- графики;
- модели;
- формулы;
- инфографика;

- цифровые визуальные средства;
- мультимедийные материалы.

Теоретические основы использования семиотических средств

Семиотика изучает процессы создания, функционирования и интерпретации знаков. В образовательном процессе знак выполняет важную познавательную функцию, поскольку с его помощью осуществляется фиксация, передача и преобразование знаний.

Человек воспринимает окружающий мир не непосредственно, а во многом через систему знаков и символов. В процессе обучения данная особенность приобретает особое значение. Научное знание существует в форме понятий, терминов, текстов, формул, моделей и других знаковых конструкций.

Семиотический подход позволяет рассматривать обучение как последовательность следующих процессов:

восприятие знака → понимание значения → интерпретация смысла → анализ информации → преобразование знаковой формы → создание нового знания.

Данная последовательность имеет важное значение для развития познавательной активности студентов.

Например, при изучении определённой темы студент первоначально воспринимает учебную информацию в текстовой форме. Затем он анализирует основные понятия, устанавливает связи между ними и может преобразовать текстовую информацию в таблицу или схему.

На следующем этапе студент самостоятельно создаёт модель изучаемого явления. Таким образом, он переходит от пассивного восприятия информации к активному преобразованию знаний.

Результаты исследования

Семиотический подход создаёт широкие возможности для решения данной задачи, поскольку образовательный процесс по своей природе связан с использованием различных знаковых систем. Тексты, понятия, символы, схемы, модели, таблицы, графики и цифровые визуальные средства могут выступать не только в качестве способов передачи информации, но и как эффективные инструменты организации активной познавательной деятельности.

В результате исследования разработана методика использования семиотических средств, включающая четыре взаимосвязанных этапа:

- мотивационно-ориентировочный;
- операционно-деятельностный;
- творческо-преобразовательный;
- рефлексивно-оценочный.

На первом этапе формируется познавательный интерес студентов. На втором этапе осуществляется анализ, интерпретация и преобразование информации. Третий этап направлен на самостоятельное создание студентами семиотических моделей. На завершающем этапе проводится рефлексивная оценка результатов познавательной деятельности.

Таким образом, использование семиотических средств способствует переходу студентов от пассивного восприятия готовой информации к её активному осмыслению и преобразованию.

Научная значимость исследования заключается в разработке методики развития познавательной активности студентов на основе семиотического подхода.

Практическая значимость определяется возможностью применения разработанной методики в процессе подготовки будущих педагогов и

организации образовательной деятельности в учреждениях высшего образования.

Перспективным направлением дальнейших исследований является экспериментальная апробация предложенной методики и разработка цифровой образовательной платформы, основанной на использовании интерактивных семиотических средств для развития познавательной активности студентов.

Использованные источники

1. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. — М.: Логос, 2000.
2. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. — М.: Прогресс, 1977.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2000.
4. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. — СПб.: Симпозиум, 2006.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
8. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Педагогика, 1977.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.
10. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. — М.: СИНТЕГ, 2007.
11. Толипов У.К., Усмонбоева М. Педагогик технологияларнинг татбикий асослари. — Т.: Фан, 2006.
12. Муслимов Н.А., Усмонбоева М.Х. Педагогик компетентлик ва касбий маҳорат асослари. — Тошкент: Фан ва технология, 2015.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

Оллаберганова Н. К.

независимый исследователь

Ургенчского государственного педагогического института

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0000-7152-6518>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В данной статье анализируются теоретико-методологические основы, педагогические условия и практические механизмы развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов. Рассматриваются вопросы создания творческой среды в образовательных учреждениях, применения интерактивных методов, использования технологий проблемного обучения, организации педагогической практики, а также внедрения системы рефлексивного оценивания. На основе современного педагогического опыта разработаны рекомендации, направленные на повышение профессионально-творческого потенциала будущего учителя.*

***Ключевые слова:** творческое мышление, компетенция, будущий педагог, педагогические условия, проблемное обучение, интерактивные методы, креативная среда, рефлексия, педагогическое мастерство.*

Ollaberganova N. Q.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Annotation. *This article analyzes the theoretical and methodological foundations, pedagogical conditions, and practical mechanisms for developing creative thinking competence in future teachers. It examines issues related to creating a creative environment in educational institutions, applying interactive methods, using problem-based learning technologies, organizing pedagogical practice, and implementing a reflective assessment system. Based on modern pedagogical experience, the article offers recommendations aimed at enhancing the professional and creative potential of future teachers.*

Keywords: *creative thinking, competence, future teacher, pedagogical conditions, problem-based learning, interactive methods, creative environment, reflection, pedagogical skill.*

Введение

Одним из основных факторов развития современного общества является качество системы образования, которое непосредственно связано с профессиональной подготовкой педагогических кадров, в частности с их способностью к творческому мышлению. XXI век является эпохой стремительных изменений, цифровизации и инновационных подходов, и в таких условиях традиционная, шаблонная педагогическая деятельность постепенно утрачивает свою эффективность. Сегодня общеобразовательным школам и высшим образовательным учреждениям необходимы не только педагоги, обладающие глубокими знаниями, но и специалисты, способные быстро и эффективно принимать решения в нестандартных педагогических ситуациях, а также раскрывать творческий потенциал обучающихся.

В нормативно-правовых документах, принятых в Республике Узбекистан в сфере реформирования образования, в частности в указах и постановлениях Президента, направленных на повышение качества образования и совершенствование системы подготовки педагогических кадров, формирование творческо-инновационных компетенций будущих специалистов определено в качестве одной из приоритетных задач. В связи с этим научное обоснование и внедрение в практику педагогических условий, способствующих развитию творческого мышления студентов в высших педагогических образовательных учреждениях, является одной из актуальных проблем современной педагогики.

Одним из важных компонентов методологии педагогического исследования является научное обоснование условий, обеспечивающих эффективное протекание исследуемого процесса. Однако понятийный аппарат данной проблемы — «условие», «среда», «педагогические условия», «организационно-педагогические условия» — до настоящего времени не имеет единого толкования, что требует прежде всего сравнительного анализа их содержания и сущности [1].

Понятие «условие» (лат. *conditio*) в философском смысле трактуется как необходимое, но само по себе недостаточное основание существования и развития какого-либо явления или процесса. В философии условие выражает не внутреннее содержание явления, а среду и совокупность отношений, в которых происходит его существование. В этом смысле условие выступает промежуточным звеном между причиной и следствием, то есть причина может проявить своё воздействие только при наличии определённых условий [2].

Понятие «среда» или «обстановка», хотя часто используется как синоним понятия «условие», имеет более широкий содержательный охват. Оно обозначает реальную ситуацию, внешние и внутренние факторы, а также

совокупность обстоятельств, в которых осуществляется определённая деятельность или протекает конкретный процесс. Если понятие «условие» имеет преимущественно абстрактно-теоретический характер, то понятие «среда» охватывает и практико-организационные аспекты, включая материально-технические, социально-психологические и организационно-методические факторы.

Что касается понятия «педагогические условия», то в теории образования оно рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих факторов, средств, методов и организационно-методических мероприятий, обеспечивающих достижение определённой цели образовательного процесса — в данном случае развитие компетенции творческого мышления будущего педагога.

В педагогической науке сформировалось несколько основных направлений научного толкования понятия «педагогические условия». Взгляды различных учёных по данному вопросу можно обобщить следующим образом.

Взгляды учёных на понятие «педагогические условия»

№	Учёный	Направление трактовки
	Ю.К. Бабанский	В рамках теории оптимизации педагогического процесса рассматривает условия как фактор, определяющий эффективность процесса и находящийся в ряду таких структурных элементов педагогической системы, как цель, содержание, методы и результат [3].
	В.И. Андреев	С позиции теории творческой педагогики рассматривает условия как совокупность дидактических факторов, способствующих творческому саморазвитию личности, и отдельно выделяет понятие «дидактические условия» [4].
	Н.М. Яковлева	Определяет условия как совокупность ситуаций, обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы, которые не возникают случайно, а целенаправленно проектируются и создаются [5].
	Н.В. Ипполитова	Особое внимание уделяет классификации педагогических условий, подразделяя их на организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Данная классификация

		служит методологической основой для разграничения понятий «педагогические условия» и «организационно-педагогические условия» [6].
	А.Я. Найн	Рассматривает условия как совокупность обстоятельств, находящихся «вне» педагогической системы, но оказывающих на неё прямое и косвенное воздействие, то есть как связующее звено между самой системой и окружающей её средой [7].
	В.А. Беликов	Рассматривает условия как совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение педагогической задачи, и обосновывает необходимость их разделения на внешние (организационные) и внутренние (личностно-психологические) [8].
	Узбекские учёные-педагоги (Дж.Г. Юлдашев, У.И. Толипов, Н. Саидахмедов, Р. Мавлонова и др.)	В контексте национальной системы образования рассматривают условия как совокупность организационно-методических, технологических и воспитательных факторов, обеспечивающих качество образования, активность и самостоятельное мышление обучающихся, исследуя их в тесной взаимосвязи с современными педагогическими технологиями и идеями личностно ориентированного образования [9].

Обобщение приведённых взглядов показывает, что исследователи при трактовке понятия «условия» опираются на три основных акцента. Первый — рассмотрение условий как структурного элемента педагогической системы (Ю.К. Бабанский); второй — как внешней среды, окружающей систему (А.Я. Найн, В.А. Беликов); третий — как целенаправленно проектируемого и управляемого педагогического явления (Н.М. Яковлева, В.И. Андреев).

Эти три подхода не противоречат друг другу, а, напротив, отражают многогранность понятия «педагогические условия», то есть показывают, что оно одновременно обладает системным, средовым и управленческим характером. Особое практическое значение имеет классификация Н.В. Ипполитовой, поскольку она служит научно-методологической основой для разграничения понятий «педагогические условия» и «организационно-педагогические условия».

Методы и исследования

В процессе исследования использовались методы теоретического анализа и обобщения научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций, систематизация научных подходов к понятию «педагогические условия», а также анализ современных педагогических технологий и образовательной практики.

Теоретико-методологический анализ был направлен на определение сущности и содержания педагогических условий развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов. При этом особое внимание уделялось взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды, содержания учебной деятельности, цифровых технологий, средств искусственного интеллекта и рефлексивной деятельности.

Результаты исследования

Формирование творческого мышления прежде всего зависит от особенностей среды, в которой осуществляет свою деятельность личность. Творческая деятельность по своей природе является деятельностью, связанной с определённым риском, поскольку выдвижение новой идеи или предложение нестандартного решения всегда предполагает возможность ошибки.

По этой причине центральной характеристикой среды, способствующей развитию творческого мышления, является психологическая безопасность. В такой среде студент имеет возможность свободно выражать своё мнение, выдвигать нетрадиционные предположения и не бояться негативной оценки со стороны окружающих.

Первое педагогическое условие — создание психологически безопасной и творческой образовательной среды.

Основными элементами данного условия являются свобода выражения мыслей, стимулирование поиска нескольких вариантов решения одной

проблемы, формирование отношения к ошибке как к естественной части познавательной и творческой деятельности, а также организация коллективной и коллаборативной деятельности.

Создание такой среды позволяет будущему педагогу проявлять инициативу, самостоятельно формулировать идеи, предлагать альтернативные решения и участвовать в конструктивном обмене мнениями. В результате повышается не только уровень творческой активности, но и уверенность студента в собственных интеллектуальных и профессиональных возможностях.

Второе педагогическое условие — организация учебной деятельности на основе творчески-проблемного и интегративного содержания.

Само по себе наличие благоприятной образовательной среды является необходимым, но недостаточным условием развития творческого мышления. Она должна быть наполнена содержанием, предполагающим выполнение творческих заданий, решение проблемных ситуаций, поиск новых способов деятельности и интеграцию знаний из различных областей.

Данное условие определяет содержательно-технологическую сторону учебной деятельности, то есть характер заданий, предлагаемых студентам, и технологии их организации. Использование проблемного обучения, интерактивных методов, проектной деятельности, кейс-технологий и междисциплинарной интеграции способствует развитию способности будущих педагогов анализировать педагогические ситуации, находить нестандартные решения и самостоятельно конструировать новые способы профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие — педагогически целесообразная интеграция цифровых технологий и средств искусственного интеллекта в творческую деятельность.

Неотъемлемой особенностью современной образовательной среды является широкое использование цифровых технологий и инструментов, основанных на искусственном интеллекте. Однако при научном обосновании данного условия принципиальное значение имеет чёткое определение педагогической цели и функциональной роли таких средств.

Цифровые технологии и средства искусственного интеллекта должны использоваться не как самоцель, а как инструмент, расширяющий возможности творческой деятельности студента. Они могут способствовать поиску информации, генерации идей, моделированию педагогических ситуаций, созданию образовательных материалов, анализу различных вариантов решения проблемы и организации индивидуальной траектории обучения.

Вместе с тем использование цифровых средств требует сохранения самостоятельности мышления обучающегося. Поэтому основной педагогической задачей является организация такого взаимодействия студента с цифровыми технологиями, при котором они стимулируют, а не заменяют его собственную интеллектуальную и творческую активность.

Четвёртое педагогическое условие — системная организация рефлексивно-творческой деятельности.

Для устойчивого и непрерывного развития компетенции творческого мышления необходимо, чтобы студент систематически осуществлял рефлексию собственной творческой деятельности. При отсутствии рефлексии творческий опыт приобретает случайный и несистемный характер, вследствие чего студент не может осознать, в каком направлении и под влиянием каких факторов происходит его творческое и профессиональное развитие.

Рефлексия позволяет будущему педагогу анализировать собственные идеи, оценивать эффективность выбранных способов решения

педагогических задач, выявлять допущенные ошибки и определять перспективы дальнейшего саморазвития.

Системная организация рефлексивной деятельности способствует формированию у студентов навыков самоанализа, самооценки и самокоррекции. В результате творческая деятельность становится не случайным проявлением способностей, а устойчивым компонентом профессионального развития будущего педагога.

Таким образом, результаты проведённого теоретико-методологического исследования позволяют выделить комплекс взаимосвязанных педагогических условий, обеспечивающих развитие компетенции творческого мышления у будущих педагогов:

- создание психологически безопасной, свободной и творческой образовательной среды;
- организация учебной деятельности на основе творчески-проблемного и интегративного содержания;
- педагогически целесообразная интеграция цифровых технологий и средств искусственного интеллекта в творческую деятельность;
- системная организация рефлексивно-творческой деятельности.

Эффективность развития компетенции творческого мышления определяется не отдельным применением каждого из указанных условий, а их комплексной и взаимосвязанной реализацией в образовательном процессе.

Заключение Проведённый научно-теоретический и методологический анализ показывает, что развитие компетенции творческого мышления у будущих педагогов является одной из приоритетных и постоянно совершенствующихся задач современной системы образования. Как было обосновано в статье, эффективность данного процесса непосредственно связана с созданием в образовательных учреждениях комплекса специальных и системно организованных педагогических условий.

В результате исследования были сформулированы следующие основные выводы.

Во-первых, в результате сравнительного изучения категорий «условие», «среда» и «педагогические условия» установлено, что развитие компетенции творческого мышления будущего педагога не ограничивается применением отдельных методов. Данный процесс требует формирования целостной организационно-методической, психологической и содержательной образовательной среды.

Во-вторых, учитывая склонность творческой деятельности к риску и необходимость поиска нестандартных решений, психологически безопасная среда, в которой студенты не боятся ошибаться, свободно выражают своё мнение и участвуют в коллаборативном взаимодействии, определена в качестве первостепенного педагогического условия.

В-третьих, организация учебной деятельности на основе творчески-проблемного и интегративного содержания обеспечивает активизацию самостоятельного мышления будущих педагогов и способствует развитию способности находить альтернативные решения профессиональных задач.

В-четвёртых, педагогически целесообразная интеграция цифровых технологий и средств искусственного интеллекта расширяет возможности творческой деятельности студентов при условии сохранения их самостоятельности, критического мышления и личной ответственности за результаты деятельности.

В-пятых, систематический анализ студентом собственной творческой деятельности и профессионального развития, то есть рефлексия, обеспечивает устойчивость творческого опыта и формирование механизма непрерывного саморазвития.

В заключение следует отметить, что предложенный комплекс педагогических условий и практических механизмов может служить основой

для научно обоснованного проектирования образовательного процесса в высших педагогических образовательных учреждениях. В дальнейших исследованиях актуальным научным и практическим направлением является внедрение данных педагогических условий в процесс преподавания конкретных дисциплин, педагогическую практику и этапы выполнения выпускных квалификационных работ, а также мониторинг их эффективности.

Использованные источники

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2013. — 576 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М.: Педагогика, 1977. — 254 с.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 1. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. — 568 с.
5. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 1992. — 403 с.
6. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — С. 8–14.
7. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. — 1995. — № 5. — С. 44–49.
8. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 310 с.

9. Толипов У.Қ. и др. Педагогик технологияларнинг татбиқий асослари. — Т.: Фан, 2006. — 261 б.

Оллаберганова Н. К.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0000-7152-6518>

ВЗГЛЯДЫ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВОСТОКА В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов в условиях трансформации и цифровизации современной системы образования. Раскрывается сущность понятий «компетенция» и «компетенция творческого мышления». На основе анализа педагогических взглядов мыслителей эпохи Восточного Возрождения — Аль-Фараби, Ибн Сины, Абу Райхана Беруни и Мирзо Улугбека — обосновывается значимость их идей о воспитании совершенного человека, самостоятельном, критическом и творческом мышлении для формирования данной компетенции у современных педагогов. В результате исследования определены основные направления интеграции педагогического наследия восточных мыслителей в современную систему профессиональной подготовки будущих учителей.*

***Ключевые слова:** компетенция, творческое мышление, будущий педагог, мыслители Востока, Аль-Фараби, Ибн Сина, Беруни, Улугбек, воспитание совершенного человека, самостоятельное мышление.*

Ollaberganova N.r Q.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

VIEWS OF EASTERN THINKERS ON DEVELOPING CREATIVE THINKING COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Abstract. *The article examines the problem of developing creative thinking competence in future teachers amid the transformation and digitalization of the modern education system. It reveals the essence of the concepts of «competence» and «creative thinking competence». Based on an analysis of the pedagogical views of the thinkers of the Eastern Renaissance — Al-Farabi, Ibn Sina, Abu Rayhan Beruni, and Mirzo Ulugbek — the article substantiates the significance of their ideas concerning the education of a perfect human being and the development of independent, critical, and creative thinking for shaping this competence in modern teachers. The study identifies the main directions for integrating the pedagogical heritage of Eastern thinkers into the modern system of professional training for future teachers.*

Keywords: *competence, creative thinking, future teacher, Eastern thinkers, Al-Farabi, Ibn Sina, Beruni, Ulugbek, education of a perfect human being, independent thinking.*

Введение

В условиях трансформации и цифровизации современной системы образования существенно изменились требования к качеству подготовки будущих педагогов и уровню их профессиональной компетентности. Стремительное развитие общества, резкое увеличение информационных

потоков и внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную сферу требуют от учителя не только передачи готовых знаний, но и способности самостоятельно, критически и творчески принимать решения в условиях неопределённости и высокой динамики.

С этой точки зрения развитие компетенции творческого мышления у будущих педагогов становится одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической теории и практики. Современный педагог должен обладать способностью творчески решать профессиональные задачи, находить нестандартные решения в сложных педагогических ситуациях, проектировать новые образовательные технологии и создавать условия для развития творческого потенциала обучающихся.

Понятие «компетенция» происходит от латинского слова *competere* и связано со значениями «соответствовать», «достигать», «быть способным». Компетенция представляет собой интеграцию трёх взаимосвязанных компонентов — знаний, умений и отношений, включающих ценностные ориентации и мотивацию, — которые в конкретной ситуации преобразуются в целенаправленную и эффективную деятельность. Компетенция не является пассивным запасом знаний, а представляет собой проявляющееся в деятельности, контекстно обусловленное и развивающееся качество личности [1, 2].

Компетенция творческого мышления представляет собой способность личности мобилизовать знания, умения и творческое отношение для генерирования, оценки и совершенствования оригинальных, эффективных и соответствующих конкретной ситуации идей с целью достижения практического результата. Иными словами, творческое мышление является не отдельным знанием или врождённым талантом, а практической компетенцией, формирующейся в результате интеграции знаний, умений и внутренней мотивации в определённом контексте [3].

Для будущего педагога компетенция творческого мышления имеет двухуровневое содержание. Первый уровень проявляется как личностная компетенция, то есть способность самого педагога творчески решать проблемы и находить быстрые и эффективные решения в нестандартных педагогических ситуациях. Второй уровень проявляется как профессионально-методическая компетенция, выражающаяся в способности педагога развивать творческое мышление у обучающихся, создавать соответствующие педагогические условия и разрабатывать творческие задания.

Вопросы образования и воспитания неразрывно связаны с историей развития человечества. В каждую историческую эпоху педагогические взгляды формировались под влиянием конкретных социально-экономических условий. Развитие педагогической мысли на территории Центральной Азии началось в глубокой древности и достигло высокого уровня в творческом наследии мыслителей эпохи Восточного Возрождения.

Средневековые мыслители Востока уделяли особое внимание вопросам воспитания человека, путям приобретения знаний и формированию совершенной личности. В их произведениях процессы образования, воспитания, нравственного развития и познания получили глубокое философское обоснование. В связи с этим изучение их педагогического наследия приобретает особую значимость для решения современных задач развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов.

Методы и исследования

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа и обобщения научно-педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный метод, историко-педагогический анализ, систематизация и интерпретация педагогических идей мыслителей Восточного Возрождения.

Основу исследования составил анализ педагогических взглядов Аль-Фараби, Ибн Сины, Абу Райхана Беруни и Мирзо Улугбека, а также идей Юсуфа Хос Хаджиба, Кайковуса и Алишера Навои. Особое внимание было уделено выявлению тех положений их педагогического наследия, которые имеют методологическое и практическое значение для развития творческого мышления будущих педагогов.

При анализе структуры компетенции творческого мышления были выделены четыре взаимосвязанных компонента:

- когнитивный компонент;
- мотивационно-ценностный компонент;
- операционально-деятельностный компонент;
- оценочно-рефлексивный компонент.

Когнитивный компонент включает знания, воображение, способность к аналитическому и синтетическому мышлению. Мотивационно-ценностный компонент отражает внутреннюю потребность личности в поиске, стремление к новому и самостоятельность. Операционально-деятельностный компонент предполагает способность реализовывать оригинальные идеи и нестандартно решать проблемные ситуации. Оценочно-рефлексивный компонент включает умение критически оценивать собственные и чужие идеи, совершенствовать их и анализировать полученные результаты.

Гармоничное развитие всех четырёх компонентов обеспечивает формирование целостной компетенции творческого мышления у будущего педагога. Изучение педагогического наследия восточных мыслителей показывает необходимость взаимосвязанного развития данных компонентов.

Результаты исследования

Педагогические взгляды Аль-Фараби

Аль-Фараби, известный как «Второй учитель», в своих произведениях «Город добродетельных людей» [4], «Трактат о достижении счастья» и других

трудах научно обосновал вопросы воспитания совершенного человека, социальной значимости образования и последовательного приобретения знаний.

Он связывал совершенство человека с развитием разума, нравственной чистотой и способностью приносить пользу обществу. По мнению Аль-Фараби, подлинное знание приобретается не только посредством запоминания, но и через размышление, логический анализ и самостоятельное мышление.

Учитель, согласно его взглядам, не должен ограничиваться передачей готовых выводов ученику. Напротив, он должен использовать такие методы, которые развивают интеллект обучающегося и побуждают его к самостоятельному поиску. Данная идея имеет особое значение для современной педагогики, поскольку может рассматриваться как теоретическая основа проблемного обучения и проектных образовательных технологий [5].

Таким образом, педагогические идеи Аль-Фараби способствуют развитию прежде всего когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов творческого мышления будущего педагога.

Педагогические взгляды Ибн Сины

Ибн Сина наряду с вопросами медицины и философии уделял большое внимание проблемам воспитания детей. В произведениях «Канон врачебной науки» и «Тадбир аль-манзиль» он подчёркивал необходимость начинать воспитание с раннего возраста, гармонично развивать физические и интеллектуальные способности ребёнка и учитывать его возрастные особенности в образовательном процессе [6].

Ибн Сина рекомендовал организовывать обучение детей в группе, поскольку такая форма способствует развитию соревновательности, обмена мнениями и навыков творческого общения. Кроме того, он выдвигал идею

выявления индивидуальных способностей и интересов каждого ребёнка и оказания помощи в выборе соответствующего направления профессиональной деятельности.

Данные положения можно рассматривать как одну из ранних форм идей индивидуализации и дифференциации обучения. Педагогические взгляды Ибн Сины имеют важное значение для современной возрастной педагогики и формирования индивидуальных образовательных траекторий.

В контексте развития творческого мышления идеи Ибн Сины способствуют формированию мотивационно-ценностного и операционально-деятельностного компонентов компетенции.

Педагогические взгляды Абу Райхана Беруни

Абу Райхан Беруни, пропагандируя естественно-научные знания, особое значение придавал самостоятельному мышлению, наблюдению и достижению истины посредством опыта. В своих произведениях «Памятники минувших поколений», «Индия» и других трудах он использовал метод объективного сравнительного анализа культуры, языка и обычаев различных народов, что свидетельствует о его научной открытости и приверженности принципам критического мышления [7].

Беруни призывал не ограничиваться одним источником или одной точкой зрения, а сравнивать различные подходы и самостоятельно приходить к обоснованному выводу. В его научном наследии особое место занимают принципы последовательности и системности в процессе приобретения знаний.

Он рассматривал отсутствие страха перед ошибками и постоянный поиск как важнейшие качества учёного. Эти положения имеют непосредственное значение для формирования исследовательского и творческого мышления будущих педагогов.

Идеи Беруни особенно важны для развития когнитивного, операционально-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов компетенции творческого мышления.

Педагогические взгляды Мирзо Улугбека

Мирзо Улугбек внёс значительный вклад в развитие науки, создав в Самарканде медресе и обсерваторию, ставшие важными центрами развития математики и астрономии [8]. На основе научных знаний и практического опыта он сформировал передовую для своего времени образовательную систему.

Особенностью образовательного процесса в медресе Улугбека являлось преподавание наряду с религиозными дисциплинами таких наук, как логика, философия, математика и астрономия. Важное значение придавалось привлечению учащихся к самостоятельным наблюдениям и расчётам.

Научная школа Улугбека, в которой развивались такие выдающиеся учёные, как Кази-заде Руми, Гиясиддин Джамшид Каши и Али Кушчи, уделяла особое внимание формированию способности самостоятельно проводить исследования, критически анализировать результаты и создавать новые знания.

Опыт научной школы Улугбека имеет большое значение для современной системы высшего образования, поскольку показывает необходимость интеграции обучения и научно-исследовательской деятельности.

Значение наследия других мыслителей Востока

Идеи развития творческого мышления в наследии восточных мыслителей не ограничиваются деятельностью Аль-Фараби, Ибн Сины, Беруни и Улугбека.

В произведении Юсуфа Хос Хаджиба «Кутадгу билиг» знания и разум рассматриваются как основные средства достижения человеком счастья и

совершенства. Особо подчёркивается роль образованного и мудрого человека в развитии общества [9].

В произведении Кайковуса «Кабус-наме» отмечается необходимость глубокого и творческого освоения каждым человеком своей профессии и недопустимость деятельности исключительно по шаблону [10].

Алишер Навои в своих произведениях высоко оценивал просвещение, трудолюбие и творческую активность как важнейшие качества совершенного человека [11].

Общим для всех этих мыслителей является понимание знания не как объекта пассивного усвоения, а как основы для его творческого осмысления, практического применения и создания новых идей.

Практические направления применения наследия мыслителей Востока

Использование педагогического наследия мыслителей Восточного Возрождения в современной системе высшего образования определяет ряд практических направлений развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов.

Во-первых, исходя из идеи Аль-Фараби о самостоятельном размышлении, целесообразно использовать в образовательном процессе проблемные ситуации, кейс-стади и проектные задания. Это способствует развитию критического и творческого мышления студентов.

Во-вторых, основываясь на принципе индивидуального подхода Ибн Сины, необходимо формировать образовательную траекторию будущих педагогов с учётом их индивидуальных интересов, способностей и профессиональных потребностей.

В-третьих, используя метод сравнительного и критического анализа Беруни, необходимо обучать студентов сопоставлению различных

источников, теорий и подходов, а также самостоятельному формулированию выводов.

В-четвёртых, исходя из опыта научной школы Улугбека, необходимо активно вовлекать студентов в деятельность малых научно-исследовательских групп, научных кружков и практических проектов. Такая деятельность способствует развитию навыков совместного творческого поиска и исследовательской активности.

Интегрированный подход к применению педагогического наследия восточных мыслителей способствует повышению не только уровня теоретической подготовки будущих педагогов, но и их способности самостоятельно и творчески принимать решения в профессиональной деятельности.

Заключение

Проведённое исследование показывает, что развитие компетенции творческого мышления у будущих педагогов является одной из актуальных задач современной системы образования. В педагогическом наследии мыслителей Восточного Возрождения — Аль-Фараби, Ибн Сины, Абу Райхана Беруни и Мирзо Улугбека — получили глубокое философское и научное обоснование идеи воспитания совершенного человека, развития самостоятельного и критического мышления, организации научного поиска и приобретения знаний на основе опыта.

Данные идеи могут служить важной теоретико-методологической основой для развития творческого потенциала будущих педагогов, формирования у них способности самостоятельно принимать решения и находить нестандартные пути решения профессиональных задач.

В результате исследования установлено, что:

- педагогическое наследие Аль-Фараби способствует развитию самостоятельного мышления, логического анализа и познавательной активности;
- идеи Ибн Сины об индивидуальном подходе и учёте возрастных особенностей имеют значение для формирования личностно ориентированной траектории развития будущего педагога;
- научно-исследовательский подход Беруни, основанный на наблюдении, опыте и сравнительном анализе, способствует развитию критического и творческого мышления;
- опыт научной школы Улугбека подтверждает эффективность интеграции образования и научно-исследовательской деятельности;
- наследие Юсуфа Хос Хаджиба, Кайковуса и Алишера Навои подчёркивает значение знаний, разума, профессионального творчества и нравственного совершенства в развитии личности.

Таким образом, применение передовых идей мыслителей Восточного Возрождения в процессе подготовки педагогических кадров имеет важное научное и практическое значение. Сочетание историко-педагогического наследия с современными интерактивными образовательными технологиями, проблемным обучением, проектной деятельностью и цифровыми средствами позволяет целенаправленно и системно развивать компетенцию творческого мышления будущих учителей.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка и апробация специальной педагогической модели развития компетенции творческого мышления у будущих педагогов на основе интеграции идей мыслителей Востока и современных образовательных технологий.

Использованные источники:

1. Холиков А.Г. Повышение качества образования на основе компетентностного подхода. — Ташкент: Национальная энциклопедия Узбекистана, 2017.
2. Муслимов Н.А., Усманбаева М.Х. Педагогическая компетентность и профессиональное мастерство. — Ташкент: Фан ва технология, 2015.
3. Шарипов Ш.С. Технология формирования навыков творческой деятельности у будущих учителей. — Ташкент: ТГПУ, 2021.
4. Абу Наср Аль-Фараби. Город добродетельных людей / пер. Абдусадика Ирисова. — Ташкент: Янги аср авлоди, 2016. — 320 с.
5. Аль-Фараби. Трактат о достижении счастья. — Ташкент: Фан, 1998. — 416 с.
6. Ибн Сина. Канон врачебной науки: избранные главы. — Ташкент: Фан, 1990. — 416 с.
7. Беруни. Избранные произведения. — Ташкент: Издательство Академии наук Узбекистана, 1968. — 560 с.
8. Буриев И. Улугбек и Самаркандская научная школа. — Ташкент: Национальная энциклопедия Узбекистана, 2003.
9. Юсуф Хос Хаджиб. Кутадгу билиг. — Ташкент: Фан, 1971. — 960 с.
10. Кайковус. Кабус-наме / пер. с фарси М. Ризы Огахи. — Ташкент: Истиклол, 1994. — 173 с.

Рахимов С.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0002-5412-2479>

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ У
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ
СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ПЕДАГОГИКА»)**

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы совершенствования методики развития компетенций социально-педагогической профилактики у студентов направления образования «Педагогика» в условиях цифровизации. Обосновывается необходимость подготовки будущих педагогов к раннему выявлению, предупреждению и профилактике социальных и педагогических проблем с использованием современных цифровых технологий. Раскрываются содержание и структурные компоненты компетенций социально-педагогической профилактики, включающие мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, цифровой и рефлексивный компоненты. Предлагается поэтапная методика развития данных компетенций, основанная на интеграции цифровых образовательных ресурсов, кейс-технологий, проектной деятельности и интерактивных методов обучения. Результаты исследования показывают, что целенаправленное использование цифровых средств способствует повышению профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению социально-педагогической профилактической деятельности.*

Ключевые слова: цифровизация, социально-педагогическая профилактика, компетенция, будущий педагог, цифровая компетентность, профилактическая деятельность, педагогическое образование, цифровые технологии.

Raximov S.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

IMPROVING THE METHODOLOGY FOR DEVELOPING SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGY EDUCATION PROGRAM)

Abstract. *The article examines the improvement of the methodology for developing social and pedagogical prevention competencies among students of the Pedagogy education program in the context of digitalization. The study substantiates the need to prepare future teachers for the early identification, prevention, and mitigation of social and pedagogical problems using modern digital technologies. The content and structural components of social and pedagogical prevention competencies are described, including motivational-value, cognitive, operational-activity, digital, and reflective components. A stage-by-stage methodology based on the integration of digital educational resources, case technologies, project activities, and interactive teaching methods is proposed. The findings demonstrate that the purposeful use of digital tools contributes to improving the professional readiness of future teachers to carry out social and pedagogical preventive activities.*

Keywords: *digitalization, social and pedagogical prevention, competence, future teacher, digital competence, preventive activity, pedagogical education, digital technologies.*

Введение

Современный этап развития общества характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Цифровизация существенно трансформирует не только экономические и социальные процессы, но и систему образования. В этих условиях изменяются содержание профессиональной деятельности педагога, формы взаимодействия с обучающимися и способы предупреждения различных социальных и педагогических проблем.

Особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих педагогов к осуществлению социально-педагогической профилактики. Современный педагог должен уметь своевременно выявлять факторы риска, анализировать социально-педагогические ситуации, предупреждать возникновение негативных явлений и организовывать профилактическую работу.

Социально-педагогическая профилактика представляет собой систему целенаправленных мер, направленных на предупреждение возникновения и развития неблагоприятных социальных, психологических и педагогических ситуаций. В деятельности будущего педагога она предполагает не только знание профилактических технологий, но и способность применять их с учётом особенностей конкретной образовательной среды.

В условиях цифровизации возможности профилактической деятельности значительно расширяются. Цифровые образовательные ресурсы, электронные платформы, интерактивные средства, аналитические инструменты и технологии дистанционного взаимодействия позволяют

совершенствовать процессы диагностики, анализа, профилактики и педагогического сопровождения.

Вместе с тем цифровая среда создаёт и новые вызовы. Будущему педагогу необходимо обладать способностью ориентироваться в цифровом информационном пространстве, критически оценивать информацию, использовать цифровые средства в профессиональных целях и организовывать профилактическую работу в условиях современных форм коммуникации.

Цель исследования заключается в совершенствовании методики развития компетенций социально-педагогической профилактики у студентов направления образования «Педагогика» в условиях цифровизации.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- раскрыть сущность компетенций социально-педагогической профилактики;
- определить влияние цифровизации на содержание профилактической деятельности будущего педагога;
- выявить структурные компоненты социально-педагогических профилактических компетенций;
- разработать методические этапы развития данных компетенций;
- определить педагогические условия эффективного применения цифровых технологий.

Методы и исследования

В исследовании использован комплекс теоретических методов, соответствующих цели и задачам работы.

Метод анализа научной литературы позволил изучить современные подходы к проблемам профессиональной компетентности, социально-педагогической профилактики и цифровизации образования.

Сравнительно-сопоставительный метод использовался для определения особенностей традиционных и цифровых форм организации профилактической деятельности.

Метод системного анализа позволил рассматривать компетенции социально-педагогической профилактики как целостную систему взаимосвязанных компонентов.

Метод педагогического моделирования был применён при разработке методики развития профилактических компетенций студентов.

Компетентностный подход позволил определить ожидаемые результаты подготовки студентов с позиции их способности применять полученные знания в реальных профессиональных ситуациях.

Деятельностный подход обеспечил рассмотрение профилактической компетентности через практические действия будущего педагога.

Цифровой подход позволил определить возможности современных информационно-коммуникационных технологий в совершенствовании профессиональной подготовки.

Результаты исследования

Сущность компетенций социально-педагогической профилактики

Под компетенциями социально-педагогической профилактики будущего педагога понимается интегративная способность осуществлять целенаправленную деятельность по выявлению, анализу, предупреждению и снижению негативных факторов в образовательной и социальной среде.

Данные компетенции предполагают наличие у студента:

- специальных социально-педагогических знаний;
- способности анализировать проблемные ситуации;
- навыков профилактического планирования;
- коммуникативных способностей;
- навыков цифрового взаимодействия;

- способности принимать профессиональные решения;
- готовности к рефлексии.

В результате исследования определены основные функции социально-педагогической профилактической деятельности.

Диагностическая функция

Предполагает выявление факторов, способных негативно повлиять на образовательный и социальный процесс.

Прогностическая функция

Связана со способностью прогнозировать возможные последствия существующих проблем.

Предупредительная функция

Направлена на своевременное предотвращение возникновения негативных ситуаций.

Информационно-просветительская функция

Предполагает организацию информационной и разъяснительной работы.

Коммуникативная функция

Обеспечивает взаимодействие педагога с обучающимися и другими участниками образовательного процесса.

Рефлексивная функция

Предполагает анализ результатов профилактической деятельности и определение направлений её совершенствования.

Структурные компоненты профилактической компетентности

На основе проведённого анализа были определены пять взаимосвязанных компонентов.

1. Мотивационно-ценностный компонент

Данный компонент отражает отношение будущего педагога к профилактической деятельности.

Он включает:

- осознание социальной значимости профессии;
- ответственность;
- профессиональную мотивацию;
- ценностное отношение к профилактической деятельности;
- стремление к профессиональному развитию.

2. Когнитивный компонент

Предполагает наличие знаний в области:

- педагогики;
- социальной педагогики;
- психологии;
- профилактической деятельности;
- современных образовательных технологий;
- цифровых ресурсов.

Студент должен понимать причины возникновения различных проблем и способы их предупреждения.

3. Операционно-деятельностный компонент

Включает способность:

- анализировать педагогическую ситуацию;
- выявлять проблему;
- определять факторы риска;
- планировать профилактическую работу;
- выбирать методы профилактики;
- организовывать практическую деятельность.

4. Цифровой компонент

В условиях цифровизации данный компонент приобретает особую значимость.

Он включает:

- цифровую грамотность;
- информационную культуру;
- способность использовать цифровые ресурсы;
- навыки работы с образовательными платформами;
- способность применять цифровые средства в профилактической деятельности.

5. Рефлексивный компонент

Предполагает способность:

- анализировать собственную деятельность;
- оценивать результаты;
- выявлять недостатки;
- осуществлять самокоррекцию;
- планировать профессиональное развитие.

Методика развития компетенций социально-педагогической профилактики

Разработанная методика включает четыре взаимосвязанных этапа:

мотивационно-диагностический → когнитивно-ориентировочный → практико-деятельностный → рефлексивно-коррекционный.

Первый этап — мотивационно-диагностический

Основная цель данного этапа заключается в определении исходного уровня сформированности профилактических компетенций и формировании мотивации.

На данном этапе используются:

- диагностические задания;
- проблемные ситуации;
- анкетирование;
- обсуждение профессиональных кейсов;

- самооценка.

Студентам предлагается проанализировать различные социально-педагогические ситуации и определить возможные пути профилактической деятельности.

Второй этап — когнитивно-ориентировочный

На данном этапе формируется система необходимых знаний.

Студенты изучают:

- основы социально-педагогической профилактики;
- методы выявления проблем;
- технологии профилактической работы;
- возможности цифровых ресурсов;
- особенности цифровой образовательной среды.

Особое внимание уделяется взаимосвязи теоретических знаний с будущей профессиональной деятельностью.

Третий этап — практико-деятельностный

Данный этап является основным.

- Студенты выполняют:
- кейс-задания;
- практические проекты;
- анализ ситуаций;
- разработку профилактических программ;
- цифровые образовательные проекты.

Например, студентам может быть предложена следующая задача:

«Разработайте цифровой информационно-профилактический материал для обучающихся, направленный на предупреждение определённой социально-педагогической проблемы».

Для выполнения задания студент должен:

- определить проблему;

- проанализировать её причины;
- определить целевую аудиторию;
- выбрать профилактические методы;
- подобрать цифровые средства;
- разработать материал;
- оценить предполагаемый результат.

Четвёртый этап — рефлексивно-коррекционный

На данном этапе осуществляется анализ результатов.

Студенты проводят:

- самоанализ;
- взаимную оценку;
- экспертную оценку;
- анализ ошибок;
- коррекцию разработанных материалов.

Рефлексия позволяет студенту определить собственные профессиональные достижения и затруднения.

Роль цифровых технологий

- Цифровизация создаёт новые возможности для совершенствования социально-педагогической профилактики.
- Цифровые технологии могут использоваться для:
- поиска и анализа информации;
- подготовки профилактических материалов;
- организации интерактивных занятий;
- проведения опросов;
- визуализации информации;
- дистанционного взаимодействия;
- создания электронных образовательных ресурсов.

При этом цифровая компетентность будущего педагога предполагает не только техническое владение определёнными инструментами.

Она включает способность:

найти информацию → оценить достоверность → проанализировать → использовать → создать новый ресурс → оценить результат.

Такая последовательность обеспечивает осознанное использование цифровых технологий.

Интерактивные методы обучения

Для развития компетенций социально-педагогической профилактики рекомендуется использовать следующие методы.

Кейс-метод

Позволяет анализировать реальные или моделируемые профессиональные ситуации.

Проектный метод

Способствует разработке профилактических программ и цифровых ресурсов.

Дискуссия

Развивает способность аргументировать профессиональную позицию.

Мозговой штурм

Способствует поиску различных вариантов решения проблемы.

Ролевые игры

Позволяют моделировать ситуации профессионального взаимодействия.

Цифровое моделирование

Создаёт возможность разработки интерактивных профилактических материалов.

Критерии оценки

Для определения уровня развития компетенций предлагаются следующие критерии:

Критерий	Показатели
Мотивационно-ценностный	Профессиональная мотивация и ответственность
Когнитивный	Знание основ профилактической деятельности
Деятельностный	Способность решать практические задачи
Цифровой	Владение цифровыми ресурсами
Рефлексивный	Самоанализ и самокоррекция

На основе данных критериев могут быть определены три уровня сформированности.

Высокий уровень

Студент самостоятельно выявляет социально-педагогические проблемы, анализирует факторы риска, разрабатывает профилактические решения и эффективно использует цифровые средства.

Средний уровень

Студент обладает необходимыми знаниями и умениями, но в сложных ситуациях нуждается в методической поддержке.

Базовый уровень

Студент обладает отдельными знаниями, однако испытывает трудности при самостоятельной организации профилактической деятельности.

Педагогические условия

Эффективность разработанной методики зависит от следующих условий:

Первое. Создание цифровой образовательной среды.

Второе. Интеграция теоретической и практической подготовки.

Третье. Использование профессионально ориентированных кейсов.

Четвёртое. Организация проектной деятельности.

Пятое. Развитие рефлексивных навыков.

Шестое. Постоянное использование интерактивных и цифровых технологий.

Заключение

В условиях цифровизации профессиональная подготовка будущих педагогов требует совершенствования содержания, методов и технологий обучения. Особую актуальность приобретает развитие компетенций социально-педагогической профилактики, поскольку современный педагог должен быть готов к своевременному выявлению и предупреждению различных проблем образовательной среды.

Проведённое исследование позволило определить компетенции социально-педагогической профилактики как интегративную характеристику личности будущего педагога, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, цифровой и рефлексивный компоненты.

Предложенная методика включает четыре этапа:

- мотивационно-диагностический;
- когнитивно-ориентировочный;
- практико-деятельностный;
- рефлексивно-коррекционный.

Каждый этап направлен на последовательное развитие профессиональных способностей будущего педагога.

Основным преимуществом разработанной методики является интеграция социально-педагогической подготовки с цифровыми технологиями. Это позволяет студентам не только осваивать теоретические знания, но и применять их при решении профессиональных задач.

Таким образом, совершенствование методики развития компетенций социально-педагогической профилактики у студентов направления «Педагогика» в условиях цифровизации способствует формированию

профессионально компетентного, самостоятельного и готового к современным вызовам будущего педагога.

Использованные источники

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. — М.: Академия, 2013.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. — М.: Академия, 2013.

Рузматова М.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0004-7377-2316>

МЕТОДИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** В статье рассматриваются теоретико-методические основы и механизмы внедрения современных педагогических технологий в процесс высшего образования. Обосновывается необходимость совершенствования образовательного процесса на основе интерактивных, цифровых, проблемно-ориентированных, проектных и личностно-ориентированных технологий. Раскрывается содержание методических механизмов, обеспечивающих эффективное применение современных педагогических технологий в профессиональной подготовке студентов. В исследовании определены целевой, содержательный, процессуально-технологический, организационно-деятельностный, диагностико-оценочный и результативный компоненты методической системы. Особое внимание уделено созданию цифровой образовательной среды, повышению активности студентов, индивидуализации обучения, развитию критического и творческого мышления, а также организации обратной связи и рефлексии. Обосновано, что системное внедрение современных педагогических технологий способствует повышению качества высшего образования, формированию профессиональных компетенций студентов и переходу от*

традиционной модели обучения к субъект-субъектному взаимодействию преподавателя и обучающегося.

Ключевые слова: высшее образование, современные педагогические технологии, методические механизмы, цифровые технологии, интерактивное обучение, проектное обучение, проблемное обучение, образовательный процесс, профессиональные компетенции, цифровая образовательная среда.

Ruzmatova M.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

METHODOLOGICAL MECHANISMS FOR IMPLEMENTING MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations and mechanisms for implementing modern pedagogical technologies in higher education. The study substantiates the need to improve the educational process through interactive, digital, problem-based, project-based, and learner-centered technologies. Particular attention is paid to methodological mechanisms that ensure the effective application of modern pedagogical technologies in students' professional training. The proposed methodological system includes target, content, procedural-technological, organizational-activity, diagnostic-evaluative, and result-oriented components. The study emphasizes the importance of creating a digital educational environment, increasing student engagement, individualizing learning, developing critical and creative thinking, and establishing effective feedback and reflection. The results indicate that systematic implementation of modern pedagogical technologies contributes to improving the

quality of higher education, developing students' professional competencies, and transforming the traditional educational model into a subject-subject interaction between teachers and students.

Keywords: *higher education, modern pedagogical technologies, methodological mechanisms, digital technologies, interactive learning, project-based learning, problem-based learning, educational process, professional competencies, digital educational environment.*

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется интенсивным обновлением содержания, форм и методов организации образовательного процесса. Цифровизация общества, расширение информационного пространства, развитие искусственного интеллекта и изменение требований к профессиональной деятельности специалистов обуславливают необходимость внедрения современных педагогических технологий в систему высшего образования.

Традиционная модель обучения, основанная преимущественно на передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, постепенно трансформируется в модель активного образовательного взаимодействия. В современных условиях студент выступает не только объектом педагогического воздействия, но и активным субъектом образовательной деятельности, способным самостоятельно искать, анализировать, систематизировать и применять полученную информацию.

Современные педагогические технологии позволяют организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить развитие не только предметных знаний, но и критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, способности работать в команде, самостоятельно принимать решения и осуществлять профессиональную рефлексию.

В этой связи особую актуальность приобретает разработка методических механизмов внедрения современных педагогических технологий, обеспечивающих системность, последовательность и результативность их использования в высшем образовании.

Цель исследования – теоретическое обоснование и раскрытие методических механизмов эффективного внедрения современных педагогических технологий в процесс высшего образования.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- раскрыть сущность современных педагогических технологий;
- определить основные методические механизмы их внедрения в высшем образовании;
- разработать структурно-функциональную модель внедрения современных педагогических технологий;
- определить педагогические условия эффективного применения инновационных технологий;
- обосновать критерии оценки результативности их использования в образовательном процессе.

Основная часть

Современные педагогические технологии представляют собой системно организованный комплекс методов, средств, форм и приемов обучения, направленных на достижение конкретных образовательных результатов. Их использование предполагает не механическое применение отдельных инновационных методов, а целостное изменение организации образовательного процесса.

Методический механизм внедрения современных педагогических технологий рассматривается как совокупность взаимосвязанных действий, условий, методов и средств, обеспечивающих переход от определения

образовательной цели к планированию, реализации, диагностике и корректировке педагогического процесса.

Внедрение современных технологий должно осуществляться с учетом содержания учебной дисциплины, уровня подготовки студентов, профессиональной направленности образовательной программы и возможностей образовательной организации.

Структура методического механизма включает следующие компоненты:

1. Целевой компонент

Целевой компонент определяет основную направленность внедрения современных педагогических технологий – повышение качества образовательного процесса и формирование профессионально компетентной личности будущего специалиста.

Основными задачами данного компонента являются:

- повышение учебной мотивации студентов;
- формирование познавательной самостоятельности;
- развитие критического и творческого мышления;
- совершенствование коммуникативных и цифровых компетенций;
- формирование способности применять знания в практической деятельности;
- создание условий для индивидуализации образовательного процесса.

Целевой компонент обеспечивает согласование содержания, методов и средств обучения с планируемыми образовательными результатами.

2. Содержательный компонент

Содержательный компонент включает содержание учебного материала, адаптированного к современным требованиям профессиональной подготовки.

В содержание образовательного процесса целесообразно включать:

- цифровые образовательные ресурсы;

- интерактивные учебные материалы;
- проблемные и практико-ориентированные задания;
- проектные задания;
- кейс-задания;
- исследовательские задачи;
- мультимедийные материалы;
- электронные образовательные платформы;
- задания для самостоятельной работы.

Содержание обучения должно быть направлено не только на усвоение теоретической информации, но и на формирование способности применять полученные знания в профессиональных ситуациях.

3. Процессуально-технологический компонент

Процессуально-технологический компонент отражает последовательность внедрения современных педагогических технологий в образовательный процесс.

Предлагается выделить следующие этапы:

- диагностический этап – определение исходного уровня знаний, компетенций, цифровой грамотности и учебной мотивации студентов;
- мотивационно-целевой этап – формирование положительной мотивации к использованию современных образовательных технологий и осознание их профессиональной значимости;
- содержательно-подготовительный этап – освоение студентами необходимого теоретического материала и подготовка цифровых, интерактивных и практико-ориентированных ресурсов;
- технологически-деятельностный этап – непосредственное применение современных педагогических технологий в процессе обучения;
- практико-ориентированный этап – решение профессиональных задач, выполнение проектов, кейсов, исследовательских и практических заданий;

- рефлексивно-коррекционный этап – анализ результатов образовательной деятельности, самооценка, взаимооценка, получение обратной связи и корректировка образовательной траектории.

Таким образом, технологический процесс приобретает циклический характер: диагностика → мотивация → проектирование → реализация → оценивание → рефлексия → коррекция.

4. Организационно-деятельностный компонент

Данный компонент предусматривает организацию активного взаимодействия преподавателя и студентов.

В рамках данного механизма целесообразно использовать:

- интерактивные лекции;
- семинары-дискуссии;
- мозговой штурм;
- кейс-метод;
- проектное обучение;
- проблемное обучение;
- перевернутый класс (Flipped Classroom);
- обучение в сотрудничестве;
- деловые и ролевые игры;
- дебаты;
- исследовательские задания;
- цифровые образовательные платформы;
- электронное портфолио;
- рефлексивные задания.

Особое значение имеет изменение позиции преподавателя. Преподаватель выступает не только источником информации, но и организатором образовательной деятельности, консультантом, тьютором и модератором учебного взаимодействия.

Студент, в свою очередь, становится активным участником образовательного процесса, самостоятельно определяющим способы решения учебных и профессиональных задач.

5. Диагностико-оценочный компонент

Эффективность внедрения современных педагогических технологий требует систематической диагностики образовательных результатов.

Для этого могут использоваться:

- входная и итоговая диагностика;
- тестирование;
- практические задания;
- электронное портфолио;
- проектные работы;
- экспертная оценка;
- самооценка;
- взаимооценка;
- наблюдение;
- рефлексивные дневники;
- цифровая аналитика образовательной деятельности.

Оценивание должно быть направлено не только на определение уровня усвоения знаний, но и на выявление динамики развития профессиональных и универсальных компетенций студентов.

6. Результативный компонент

Результативный компонент определяет конечные результаты внедрения современных педагогических технологий.

Основными критериями результативности могут выступать:

- мотивационный критерий – устойчивый интерес студентов к образовательной и профессиональной деятельности;

- когнитивный критерий – уровень усвоения теоретических и практических знаний;
- деятельностный критерий – способность применять полученные знания при решении учебных и профессиональных задач;
- коммуникативный критерий – способность эффективно взаимодействовать и работать в команде;
- цифровой критерий – способность использовать современные цифровые инструменты в образовательной и профессиональной деятельности;
- рефлексивный критерий – способность анализировать собственные результаты, выявлять проблемы и определять пути дальнейшего развития.

Методические механизмы внедрения современных педагогических технологий

Эффективное внедрение современных педагогических технологий обеспечивается системой взаимосвязанных методических механизмов.

Первый механизм – педагогическое проектирование

На данном этапе преподаватель определяет образовательные цели, планируемые результаты, содержание, методы, формы и средства обучения.

Педагогическое проектирование позволяет заранее определить, какая технология наиболее целесообразна для достижения конкретного образовательного результата.

Второй механизм – активизация познавательной деятельности

Использование проблемных вопросов, кейсов, проектов, дискуссий и исследовательских заданий обеспечивает переход студентов от пассивного восприятия информации к активной познавательной деятельности.

Третий механизм – цифровизация образовательного процесса

Цифровые технологии позволяют обеспечить доступ к образовательным ресурсам, организовать дистанционное и смешанное

обучение, проводить оперативную диагностику и предоставлять студентам индивидуальную обратную связь.

Четвертый механизм – индивидуализация обучения

Современные технологии создают условия для учета индивидуального уровня подготовки, образовательных потребностей и темпа обучения студентов.

Индивидуализация может реализовываться посредством дифференцированных заданий, персональных образовательных траекторий, электронных ресурсов и адаптивных образовательных инструментов.

Пятый механизм – обратная связь и рефлексия

Систематическая обратная связь позволяет студентам осознавать собственные достижения и затруднения. Рефлексивная деятельность способствует развитию способности анализировать результаты обучения и самостоятельно определять направления дальнейшего совершенствования.

Шестой механизм – интеграция теории и практики

Современные педагогические технологии должны обеспечивать тесную связь теоретической подготовки с практической деятельностью.

Особенно эффективными в этом отношении являются проектное обучение, кейс-метод, проблемное обучение, практические задания и моделирование профессиональных ситуаций.

Педагогические условия эффективного внедрения современных технологий

Эффективность методических механизмов зависит от создания соответствующих педагогических условий.

К основным условиям относятся:

- наличие современной цифровой образовательной среды;
- методическая готовность преподавателей к использованию инновационных технологий;

- обеспечение образовательного процесса необходимыми цифровыми ресурсами;
- систематическое использование активных и интерактивных методов обучения;
- ориентация образовательного процесса на практические результаты;
- индивидуализация и дифференциация обучения;
- организация постоянной обратной связи;
- использование современных диагностических и оценочных инструментов;
- формирование у студентов цифровой и информационной культуры;
- обеспечение непрерывного профессионального развития преподавателей.

Особое значение имеет методическая подготовка преподавателей. Даже наличие современных цифровых платформ и технических средств не обеспечивает автоматически повышение качества образования. Результативность определяется тем, насколько педагог способен методически грамотно интегрировать технологии в содержание и логику учебного процесса.

Обсуждение результатов

Анализ теоретических положений и педагогической практики показывает, что внедрение современных педагогических технологий наиболее эффективно при системном подходе.

Применение отдельных инновационных методов без четкого определения целей и ожидаемых результатов может привести к формальному использованию технологий. Поэтому современная технология должна рассматриваться не как самостоятельный инструмент, а как часть целостной методической системы.

Особенно значимым является сочетание традиционных и инновационных методов. Например, объяснение нового материала может

сочетаться с интерактивной дискуссией, кейс-анализом, проектной деятельностью и цифровым тестированием.

Такой подход позволяет обеспечить последовательное движение студента от получения информации к её осмыслению, применению, анализу и созданию нового образовательного продукта.

Современные педагогические технологии также способствуют развитию так называемых навыков XXI века: критического мышления, креативности, коммуникации и сотрудничества. Их формирование является одним из важнейших результатов модернизации высшего образования.

Таким образом, методический механизм внедрения современных педагогических технологий можно представить как единую систему:

цель → содержание → проектирование → технология → деятельность → обратная связь → диагностика → рефлексия → коррекция → результат.

Данная последовательность обеспечивает целостность образовательного процесса и позволяет повысить его педагогическую эффективность.

Заключение

Методические механизмы внедрения современных педагогических технологий в процесс высшего образования представляют собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, направленных на повышение качества профессиональной подготовки студентов.

Исследование показывает, что эффективное внедрение современных технологий предполагает не простое использование цифровых средств или отдельных инновационных методов, а комплексную перестройку содержания, организации и методики образовательного процесса.

Разработанная система включает целевой, содержательный, процессуально-технологический, организационно-деятельностный, диагностико-оценочный и результативный компоненты.

Системное применение интерактивного, проектного, проблемного, цифрового и личностно-ориентированного обучения способствует повышению учебной мотивации студентов, развитию самостоятельности, критического и творческого мышления, коммуникативных и цифровых компетенций.

Важным условием результативности является методическая готовность преподавателей, создание современной образовательной среды, организация обратной связи и обеспечение непрерывной диагностики образовательных результатов.

Таким образом, внедрение современных педагогических технологий создает условия для перехода от преимущественно репродуктивной модели обучения к активной, практико-ориентированной и субъект-субъектной модели образовательного взаимодействия.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенных методических механизмов, разработкой диагностического инструментария для оценки результатов внедрения современных педагогических технологий, а также изучением возможностей использования искусственного интеллекта и адаптивных цифровых образовательных систем в высшем образовании.

Использованные источники:

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2020.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
6. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2006.
7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. – М.: ИИО РАО, 2010.
8. Современные исследования по проблемам цифровизации и технологической модернизации высшего образования // Материалы научных журналов и диссертационных исследований. – 2020–2025.

Рузматова М.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

<https://orcid.org/0009-0004-7377-2316>

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода. Обосновывается необходимость разработки функциональной модели, обеспечивающей целостную организацию процесса формирования и развития профессионально значимых качеств будущего педагога. В исследовании раскрыты методологические основы рефлексивного подхода, сущность педагогической компетентности и основные структурно-функциональные компоненты разработанной модели. Функциональная модель включает целевой, методологический, содержательно-процессуальный, организационно-деятельностный, диагностико-рефлексивный и результативный блоки. Особое внимание уделено функциям педагогической рефлексии, механизмам самоанализа, самооценки и самокоррекции профессиональной деятельности. Результаты исследования показывают, что применение функциональной модели способствует развитию способности будущих учителей к осмыслению собственной педагогической деятельности, самостоятельному принятию профессиональных решений и непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: рефлексивный подход, педагогическая компетентность, будущий учитель, функциональная модель, педагогическая рефлексия, самоанализ, самооценка, самокоррекция, профессиональное развитие.

Ruzmatova M.

Independent Researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

**FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING PEDAGOGICAL
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BASED ON A REFLECTIVE
APPROACH**

Abstract. *The article analyzes the integration of artificial intelligence technologies into the education system and the prospects for a fundamental transformation of pedagogical technologies. It examines the impact of AI-based personalized learning, adaptive educational platforms, automated assessment systems, virtual and augmented reality, as well as generative AI tools on the pedagogical process. The research results show that artificial intelligence creates opportunities for improving the quality of education, restructuring the relationship between teacher and student, and making the educational process more effective and inclusive. At the same time, ethical, pedagogical, and technical issues are highlighted.*

Keywords: *artificial intelligence, pedagogical technologies, transformation, adaptive learning, personalized learning, generative artificial intelligence, improving the quality of education.*

Введение. Современные требования к качеству педагогического образования обуславливают необходимость поиска эффективных подходов к развитию профессиональной компетентности будущих учителей. Одним из наиболее перспективных является рефлексивный подход, который позволяет студентам осознавать собственную педагогическую деятельность, анализировать её результаты и целенаправленно совершенствовать профессиональные умения.

Педагогическая компетентность рассматривается как интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и опыта, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Развитие этой компетентности невозможно без формирования у будущих учителей способности к рефлексии - критическому осмыслению собственного опыта, действий и их последствий.

Цель исследования - теоретическое обоснование и описание функциональной модели развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Основная часть. Функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целенаправленное формирование профессиональной компетентности через организацию рефлексивной деятельности.

Педагогическая компетентность рассматривается как интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и опыта, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Развитие этой компетентности невозможно без формирования у будущих учителей способности к рефлексии - критическому осмыслению собственного опыта, действий и их последствий.

Цель исследования - теоретическое обоснование и описание функциональной модели развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Основная часть. Функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целенаправленное формирование профессиональной компетентности через организацию рефлексивной деятельности.

Структура модели включает следующие компоненты:

Целевой компонент определяет основную цель - формирование педагогической компетентности будущих учителей через развитие рефлексивных умений и способностей. Задачи включают формирование мотивации к профессиональной рефлексии, освоение теоретических основ педагогической деятельности, развитие умений анализировать, оценивать и корректировать собственную педагогическую практику, а также формирование профессиональной позиции.

Содержательный компонент включает систему знаний о сущности педагогической деятельности, структуре педагогической компетентности, методах и приёмах рефлексии. Содержание строится на интеграции психолого-педагогических дисциплин, педагогических практик и специальных курсов, направленных на развитие рефлексивной культуры.

Процессуальный компонент отражает этапы развития педагогической компетентности: диагностический (выявление исходного уровня компетентности и рефлексивных умений); мотивационно-ценностный (формирование установки на рефлексию и профессиональное самосовершенствование); содержательно-деятельностный (освоение знаний и умений через рефлексивные задания, анализ педагогических ситуаций, ведение рефлексивных дневников); практико-ориентированный (применение

полученных умений в ходе педагогических практик); оценочно-коррекционный (самооценка, взаимооценка и корректировка индивидуального маршрута развития).

Структура модели включает следующие компоненты:

1. **Целевой компонент.** Определяет основную цель - формирование педагогической компетентности будущих учителей через развитие рефлексивных умений и способностей. Задачи включают: формирование мотивации к профессиональной рефлексии; освоение теоретических основ педагогической деятельности; развитие умений анализировать, оценивать и корректировать собственную педагогическую практику; формирование профессиональной позиции.

2. **Содержательный компонент.** Включает систему знаний о сущности педагогической деятельности, структуре педагогической компетентности, методах и приёмах рефлексии. Содержание строится на интеграции психолого-педагогических дисциплин, педагогических практик и специальных курсов, направленных на развитие рефлексивной культуры.

3. **Процессуальный компонент.** Отражает этапы развития педагогической компетентности:

- диагностический (выявление исходного уровня компетентности и рефлексивных умений);
- мотивационно-ценностный (формирование установки на рефлексию и профессиональное самосовершенствование);
- содержательно-деятельностный (освоение знаний и умений через рефлексивные задания, анализ педагогических ситуаций, ведение рефлексивных дневников);
- практико-ориентированный (применение полученных умений в ходе педагогических практик);

- оценочно-коррекционный (самооценка, взаимооценка и корректировка индивидуального маршрута развития).

4. **Технологический компонент.** Предполагает использование комплекса методов и средств: рефлексивные семинары, кейс-метод, портфолио, эссе, видеоанализ уроков, групповые обсуждения, менторское сопровождение, цифровые инструменты для фиксации и анализа рефлексии.

5. **Результативно-оценочный компонент.** Определяет критерии и показатели сформированности педагогической компетентности (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). Предусматривает комплексную оценку с использованием самодиагностики, экспертной оценки и анализа продуктов деятельности студентов.

Эффективность модели обеспечивается рядом педагогических условий: создание рефлексивной образовательной среды; систематическое включение рефлексивных заданий во все виды учебной деятельности; подготовка преподавателей к организации рефлексивной работы студентов; обеспечение преемственности между теоретической подготовкой и педагогической практикой.

Реализация модели способствует переходу студентов от репродуктивного уровня освоения педагогической деятельности к продуктивному и творческому, формирует устойчивую потребность в профессиональном саморазвитии.

Заключение. Функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода представляет собой научно обоснованную систему, направленную на формирование осознанного, рефлексизирующего педагога. Применение данной модели в образовательной практике позволяет повысить качество профессиональной подготовки, развить у студентов способность к

самоанализу, самооценке и самокоррекции, что является необходимым условием успешной педагогической деятельности в современных условиях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности модели в различных педагогических вузах и разработкой цифровых инструментов поддержки рефлексивной деятельности студентов.

Использованные источники:

1. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник. — М.: Издательский центр «Академия», 2020. — 576 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 117, [2] с.
3. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. — 2001. — Т. 1, № 1. — С. 47–54.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.

УДК 373.3

Селецкая А. И.

учитель физической культуры

Слабая Е. В.

учитель начальных классов;

Шибанова А. Д.

учитель английского языка

МБОУ ООШ №50

Россия, х. Верхний

**МЕТОД СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР –
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК – ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

***Аннотация.** В статье рассматривается метод сказкотерапии как эффективный инструмент реализации межпредметных связей между дисциплинами «Окружающий мир», «Английский язык» и «Физическая культура» в начальной школе. Представлена авторская модель интегрированного урока на основе сказки «Приключения Витаминки в городе Ленивцев», объединяющая содержание трех предметов. Экспериментальная апробация показала высокую эффективность методики: 92% учащихся проявили активную вовлеченность, а 83% продемонстрировали качественные знания при итоговой проверке.*

***Ключевые слова:** сказкотерапия, интегрированный урок, межпредметные связи, начальная школа, здоровьесберегающие технологии, английский язык, физическое воспитание.*

Seletskaya A. I.

physical education teacher

Slabaya E.V.

primary school teacher

Shibanova A. D.

english teacher

MBOU secondary school No. 50

Russia, village Verkhniy

**METHOD OF FAIRY TALE THERAPY AS A WAY TO IMPLEMENT
INTER-SUBJECTIVE CONNECTIONS “NATURAL SCIENCE –
ENGLISH LANGUAGE – PHYSICAL EDUCATION” IN PRIMARY
SCHOOL**

Abstract. *The article examines the method of fairy tale therapy as an effective tool for implementing interdisciplinary connections between the disciplines «Natural Science», «English Language» and «Physical Education» in elementary school. The author’s model of an integrated lesson based on the fairy tale «The Adventure of Vitamin in the Town of Lazybones» is presented, combining the content of three subjects. Experimental testing showed the high effectiveness of the method: 92% of students showed active involvement, and 83% demonstrated high-quality knowledge during the final test.*

Key words: *fairy tale therapy, integrated lesson, interdisciplinary connections, primary school, health-saving technologies, English language, physical education.*

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования последнего поколения обращает наше внимание на

метапредметные результаты, достижение которых требует от нас поиска эффективных инструментов интеграции содержания различных учебных дисциплин. Как отмечают в своей работе М. Б. Солодкий, М. С. Король и А. Д. Шибанова⁸, для реализации межпредметных связей необходим качественный отбор содержания обучения. Также авторы говорят о системном формировании обобщенных знаний и умений и широком использовании наглядности в презентации учебного материала. Вершиной описанного подхода, по мнению авторов цитируемой работы, выступает интегрированный урок, гармонично сочетающий в себе методы разных наук. В работе Э. А. Сусловой и Н. А. Тарасюк⁹, которая посвящена интеграции предметов «Иностранный язык» и «Окружающий мир», описаны основные критерии и показатели эффективности процесса предметно-интегрированного обучения, в частности ценностный, аналитический и операционно-деятельностный. А. В. Поспелов¹⁰, анализируя в своей работе программы по физической культуре, констатирует отсутствие в них интегративного компонента. Он предлагает конкретные примеры заданий, объединяющих физическую культуру с русским языком, математикой, окружающим миром и технологией. В то же время педагогический потенциал сказки как дидактического средства детально рассмотрен М. Б. Солодким¹¹. Указанный автор выделяет познавательную, развивающую, коррекционную и воспитательную функции сказки и предлагает алгоритм создания авторской

⁸ Солодкий, М. Б. Реализация межпредметных связей «математика – информатика» в средней школе / М. Б. Солодкий, М. С. Король, А. Д. Шибанова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 24 сентября 2017 года / Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2017. – С. 103-105. – EDN ZPIRXV.

⁹ Суслова, Э. А. Основные теоретические аспекты реализации предметно-языкового образования на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Окружающий мир» / Э. А. Суслова, Н. А. Тарасюк // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 186-194. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-5-186-194. – EDN DHSELB.

¹⁰ Поспелов, А. В. Предметная интеграция в процессе освоения предмета «Физическая культура» / А. В. Поспелов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-1. – С. 89-98. – EDN XWEVMR.

¹¹ Солодкий, М. Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М. Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – Т. 2, № 2(95). – С. 381-391. – EDN VCNBAG.

дидактической сказки в народном стиле. Однако проблема объединения трех разноплановых дисциплин – окружающего мира, английского языка и физической культуры – средствами сказкотерапии остается на сегодняшний день недостаточно разработанной.

Цель предлагаемого исследования – теоретически обосновать и практически апробировать модель интегрированного урока для начальной школы, построенного на основе авторской сказки и реализующего межпредметные связи указанных нами выше дисциплин. Объект исследования – процесс обучения младших школьников, тогда как в качестве предмета мы понимаем содержание и методику интегрированного урока с использованием сказкотерапии. Задачами нашего исследования выступили следующие пункты:

разработать авторскую сказку, интегрирующую материал трех предметов (исходя из установок работы М. Б. Солодкого);

спроектировать и провести урок с использованием этой сказки (используя подход к предметному содержанию А. В. Поспелова);

оценить его эффективность по критериям познавательной активности, усвоения предметного содержания и сформированности метапредметных умений (отталкиваясь от критериев Э. А. Суловой и Н. А. Тарасюк).

Методы и исследования

Для решения поставленных задач нами был использован комплекс методов исследования. Теоретический анализ научно-методической литературы (работы по межпредметным связям, предметно-языковой интеграции, интеграции физической культуры, сказкотерапии) позволил нам выявить ключевые принципы и подходы к интеграции содержания обучения. Метод моделирования был применен нами для разработки структуры интегрированного урока, построения его сюжетной линии и отбора учебного материала, подлежащего интеграции. Основной эмпирический метод,

который был использован нами, – это педагогический эксперимент, проведенный в форме апробации разработанного урока в одном из вторых классов общеобразовательной школы (24 обучающихся). Эксперимент включал констатирующий и формирующий этапы. Статистическая обработка результатов проводилась методами описательной статистики (расчет процентных долей). Наше исследование носило качественно-количественный характер и было направлено не на проверку строгих статистических гипотез, а на получение предварительных данных об эффективности предложенной методики.

Результаты исследования

На основе теоретических положений нами была разработана авторская сказка «Приключения Витаминки в городе Ленивцев» («The Adventure of Vitamin in the Town of Lazybones»), сюжет которой позволил нам объединить содержание трех предметов. Для окружающего мира через сказку нами вводились понятия о здоровом питании, режиме дня, значении физической активности; для английского языка – лексика *healthy, unhealthy, vitamin, exercise, run, jump, vegetables, fruits, water*; для физической культуры – комплекс упражнений, имитирующих движения героев (прыжки, наклоны, повороты), и понимание техники выполнения базовых двигательных действий через словесную инструкцию на двух языках.

В соответствии с алгоритмом, предложенным М. Б. Солодким, сказка строилась по классической композиции. Завязка: Витаминка попадает в город, его жители стали вялыми и грустными из-за неправильного питания и малоподвижного образа жизни. Развитие: героиня знакомится с жителями, узнает об их проблемах, пытается им помочь. Кульминация: она организует «Урок здоровья», где вместе с детьми выполняет зарядку и рассказывает о полезных продуктах. Развязка: жители становятся бодрыми и счастливыми, благодарят Витаминку. Мораль сказки была сформулирована нами в финале:

«Чтобы быть здоровым, нужно правильно питаться, делать зарядку и знать об этом на разных языках». Язык сказки был максимально адаптирован для младших школьников: предложения были короткие, диалоги – естественны, были включены повторы и яркие эпитеты.

На основе сказки нами был спроектирован интегрированный урок для 2-го класса (продолжительность 45 минут), его структура включала три этапа, соответствующих этапам работы со сказкой. На предтекстовом этапе (10 минут) педагог ввел детей в сказочную ситуацию с помощью иллюстраций, провел беседу о здоровье, актуализировал знания из курса «Окружающий мир». Здесь же он ввел новую английскую лексику с использованием карточек и фонетической разминки («Mr. Tongue»). Дети повторяли слова *run, jump, swim, eat, drink*, соотнося их с картинками.

На текстовом этапе (20 минут) учитель рассказывал сказку, сопровождая ее показом слайдов и игрушечных персонажей. В процессе повествования дети выполняли интерактивные задания: они отвечали на вопросы по содержанию на русском и английском языках («Что случилось с жителями?», «Why didn't they want to play?»). Также учащиеся заполняли таблицу «Правила здоровья» в парах, вписывая в нее продукты и действия (например, *milk, apples, water, to run, to jump*). Затем, когда по сюжету Витаминка решает сделать зарядку, учитель поощрял ребят к двигательной части: дети вставали из-за парт и под команды на английском языке выполняли упражнения («Stand up! Hands up! Hands down! Jump! Run on the spot!»). Каждое упражнение повторялось 4–6 раз, движения сопровождалось проговариванием слов. Таким образом, физическая активность была органично включена в сказочный сюжет, а не выделялась в отдельный фрагмент.

На послетекстовом этапе (15 минут) велось обсуждение сказки с помощью вопросов, стимулирующих рефлексию: «Почему жители города

изменились?», «What did Vitamin teach the townspeople?», «Как бы ты поступил на месте Витаминки?». Затем дети получили творческое задание: им нужно было нарисовать одно из правил здоровья и подписать рисунок на английском языке (например, I eat fruit, I run in the morning). Выполненные работы вывешивались на доску, дети комментировали их, используя изученную лексику.

Апробация нашего урока показала следующие результаты. На констатирующем этапе лишь 38% учащихся (9 человек) могли назвать более трех правил здорового образа жизни, а активный английский вокабуляр по теме составлял в среднем 2–3 слова на ребенка. В ходе урока наблюдалась высокая познавательная активность: 92% детей (22 учащихся) активно отвечали на вопросы, выполняли движения и участвовали в диалогах. Эмоциональный фон оценивался как положительный у 96% учащихся (23 человека) по визуальной шкале настроения. В итоговом анкетировании 88% детей (21 человек) назвали урок «интересным и необычным», 79% (19 человек) отметили, что запомнили новые английские слова. Проверка знаний через игру «Верю – не верю» (утверждения о здоровье) показала, что доля правильных ответов возросла до 83% (20 человек). Качество выполненных рисунков и подписей к ним также свидетельствовало об усвоении материала: большинство детей правильно подписали рисунки хотя бы одним английским словом, а 67% (16 человек) использовали фразу из 2–3 слов. Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что предложенная модель интегрированного урока способствует как предметному усвоению знаний, так и формированию у детей целостного представления о здоровье. Также она развивает коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия.

Заключение

Проведенное нами исследование подтверждает, что метод сказкотерапии является эффективным способом реализации межпредметных связей «Окружающий мир – Английский язык – Физическая культура» в начальной школе. Разработанная в его ходе авторская сказка, созданная по алгоритму с учетом дидактических целей и возрастных особенностей младших школьников, позволяет органично объединить содержание трех дисциплин в едином сюжете, избегая искусственного «склеивания» разнородного материала. Интегрированный урок, построенный на основе такой сказки, обеспечивает, на наш взгляд, поэтапное погружение детей в проблему здоровья, способствует осознанному усвоению ими знаний через эмоционально-образное восприятие, деятельностное их включение (физические упражнения) в урок и коммуникативную практику на иностранном языке.

Использованные источники:

1. Пospelов, А. В. Предметная интеграция в процессе освоения предмета «Физическая культура» / А. В. Пospelов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-1. – С. 89-98. – EDN XWEVMR.
2. Солодкий, М. Б. Реализация межпредметных связей «математика – информатика» в средней школе / М. Б. Солодкий, М. С. Король, А. Д. Шибанова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 24 сентября 2017 года / Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2017. – С. 103-105. – EDN ZPIRXV.

3. Солодкий, М. Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М. Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – Т. 2, № 2(95). – С. 381-391. – EDN VCNBAG.
4. Сулова, Э. А. Основные теоретические аспекты реализации предметно-языкового образования на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Окружающий мир» / Э. А. Сулова, Н. А. Тарасюк // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 186-194. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-5-186-194. – EDN DHSELB.

УДК 004.8

Скрипников В.С.

студент магистратуры

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

Россия, г. Абакан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические основы и практические аспекты применения инструментов геймификации в образовательном процессе. Раскрывается сущность и соотношение понятий «геймификация» и «игропедагогика», систематизируются психолого-педагогические подходы к изучению учебной мотивации. Предложена классификация игровых механик по их дидактическим задачам. Проведён обзор российских цифровых платформ с элементами геймификации (Учи.ру, Яндекс.Учебник, Skysmart, CoreApp и др.). Сформулированы условия эффективного внедрения геймификации и обозначены потенциальные риски. Делается вывод о том, что результативность геймификации определяется не количеством игровых элементов, а качеством их интеграции на основе психолого-педагогических закономерностей.

Ключевые слова: геймификация, игропедагогика, учебная мотивация, игровые механики, цифровые платформы, образовательный процесс, вовлеченность обучающихся.

Skripnikov V. S.

master's student

N.F. Katanov Khakass State University

Abakan, Russia

USING GAMIFICATION TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS TO ENHANCE STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL ANALYSIS AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract: *The article examines the theoretical and methodological foundations and practical aspects of using gamification tools in the educational process. The essence and correlation of the concepts of "gamification" and "game-based pedagogy" are revealed, psychological and pedagogical approaches to the study of educational motivation are systematized. A classification of game mechanics according to their didactic tasks is proposed. A review of Russian digital platforms with gamification elements (Uchi.ru, Yandex.Textbook, Skysmart, CoreApp, etc.) is conducted. The conditions for the effective implementation of gamification are formulated and potential risks are identified. It is concluded that the effectiveness of gamification is determined not by the number of game elements, but by the quality of their integration based on psychological and pedagogical patterns.*

Keywords: *gamification, game-based pedagogy, educational motivation, game mechanics, digital platforms, educational process, student engagement.*

В условиях цифровизации образования и смены поколений обучающихся проблема снижения учебной мотивации приобретает особую остроту. Современные школьники и студенты, выросшие в цифровой среде, нуждаются в интерактивности и быстрой обратной связи, что делает традиционные методы обучения недостаточно эффективными.

В этой связи особое внимание привлекает геймификация — подход, предполагающий применение игровых элементов (очков, уровней, бейджей, рейтингов) в неигровом контексте образовательного процесса. Однако анализ литературы показывает, что потенциал геймификации остаётся недостаточно систематизированным: наряду с положительными эффектами выявляются и риски.

Цель работы — теоретически обосновать и систематизировать подходы к применению геймификации для повышения мотивации обучающихся.

Задачи: раскрыть сущность понятий, систематизировать подходы к мотивации, выявить игровые механики, проанализировать практику применения в российских платформах, обобщить условия эффективного внедрения.

В научной литературе часто наблюдается терминологическая путаница между понятиями «геймификация» и «игропедагогика». Чёткое разграничение этих категорий необходимо для корректного проектирования образовательного процесса.

Геймификация представляет собой заимствование из игры структурных компонентов — правил достижения цели и правил прохождения игрового пути — для удержания мотивации обучающихся при выполнении образовательной задачи [1]. Это стратегия создания глубинного интереса путём включения игровых элементов в образовательную среду.

Как отмечает Ю.П. Олейник, игрофикация является процессом распространения игры на различные сферы образования, позволяющим рассматривать игру и как метод обучения, и как форму воспитательной работы [2]. В свою очередь, игропедагогика, по определению А.А. Комиссарова, — это методический инструментарий, основанный на изучении мотивации учащихся и применении интерактивных способов взаимодействия [3].

Таким образом, геймификация — это использование элементов игры для повышения мотивации к неигровому действию, тогда как игропедагогика предполагает обучение через полноценную игру, где образовательный компонент интегрирован в игровую структуру.

Учебная мотивация является центральным фактором успешности образовательного процесса [4]. В педагогической психологии выделяют два вида мотивации: внутреннюю и внешнюю.

Внутренняя мотивация связана с личным интересом к процессу учения, удовлетворением от познания и саморазвития. Это наиболее устойчивый вид мотивации, способствующий глубокому освоению материала.

Внешняя мотивация обусловлена внешними стимулами — оценками, наградами, одобрением, страхом наказания. Чрезмерная опора на неё может привести к снижению внутреннего интереса.

Изучением игровых технологий занимались С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др. [5]. Согласно их подходам, игра является важнейшим средством развития личности.

Игровые методы обучения обладают значительным педагогическим потенциалом: они повышают внутреннюю мотивацию, снижают принудительный характер учёбы, стимулируют познавательную активность. Особо важна роль игры в развитии универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), что соответствует требованиям ФГОС [6].

Геймификация включает три уровня: динамику (концептуальный уровень), механику (процессы и действия) и компоненты (элементы, с которыми взаимодействуют участники) [1].

Проблема многих систем в том, что геймификацию сводят к модели PBL (points / badges / leaderboards) [7]. Автор фреймворка «Октализ» Ю Кай Чоу

отмечает, что такой подход, хотя и прост, может препятствовать внедрению более сложных мотивирующих форм.

В зависимости от образовательных задач механики распределяются по группам [8]:

«Достижения» (очки, уровни, шкала прогресса) — поддержка внутренней мотивации через демонстрацию успехов.

«Награда за компетентность» (ресурсы, бонусы, коллекционные предметы) — стимулирование внешней мотивации. Виды наград: похвала, очки, бонусный контент, возможности для самовыражения.

«Большая идея» (сюжет, персонажи, виртуальный помощник) — обеспечение связи между контентом и долгосрочное вовлечение.

«Планирование» (дедлайны, карты процессов, обратный отсчёт) — структурирование прохождения курса.

Данная классификация позволяет педагогам осознанно выбирать инструменты в зависимости от целей и возраста учащихся.

В условиях импортозамещения и требований 152-ФЗ актуальна систематизация отечественных решений. Платформы классифицируются по трём группам.

Адаптивные обучающие системы (Учи.ру, Яндекс.Учебник, ЯКласс) обеспечивают персонализацию траектории. Учи.ру использует уровни, «карту знаний», виртуальную валюту, бейджи и сюжетные линии. Яндекс.Учебник предлагает прогресс-бар и похвалу от виртуального помощника. Исследования фиксируют рост вовлечённости, особенно у младших школьников [9].

Конструкторы интерактивного контента (Skysmart, Onlinetestpad, CoreApp, Learnis) позволяют педагогам создавать авторские задания. Skysmart предоставляет визуальный редактор и более 50 шаблонов. Onlinetestpad даёт

возможность создавать тесты, кроссворды, квесты. CoreApp — конструктор квестов с ветвлением сценария, подходящий для проектной деятельности.

Комплексные образовательные среды (МЭШ, РЭШ, ФГИС «Моя школа») интегрируют геймификацию в управление учебным процессом. МЭШ включает библиотеку игровых сценариев и систему рейтингов.

Большинство платформ эффективно используют механику достижений и наград, однако сюжетные механики и адаптивные алгоритмы раскрыты не в полной мере.

Обобщение условий эффективного внедрения позволяет выделить принципы: системность (механики встроены в логику курса), добровольность, связь с реальными образовательными результатами, учёт индивидуальных особенностей (разное отношение к соревнованию).

Потенциальные риски: снижение внутренней мотивации при избытке внешних наград, рост тревожности у некоторых учащихся, значительные временные затраты педагога на проектирование.

Геймификация — эффективное, но не универсальное средство. Её результативность определяется качеством интеграции, а не количеством элементов. Перспективное направление — переход от модели накопления баллов к содержательной геймификации с сюжетным погружением и смыслообразованием.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Геймификация — применение игровых механик в неигровом контексте, игропедагогика — обучение через полноценную игру. Разграничение понятий необходимо для корректного проектирования.

Эффективность геймификации зависит от баланса внешней и внутренней мотивации. Инструменты должны поддерживать автономию, компетентность и смысловую связь с личным опытом.

Предложена классификация механик по дидактическим задачам: «Достижения», «Награда за компетентность», «Большая идея», «Планирование».

Обзор российских платформ подтвердил широкое внедрение геймификации. Эмпирические данные демонстрируют положительную динамику вовлечённости и успеваемости.

Сформулированы условия эффективности и риски. Наиболее перспективен переход к содержательной геймификации с опорой на сюжет и смыслообразование.

Практическая значимость: предложенные классификации и принципы могут использоваться педагогами при проектировании курсов. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку методик оценки изменения внутренней мотивации и изучение долгосрочных эффектов.

Использованные источники

1. Буенцова А.И. Геймификация в образовании: типы, элементы и перспективы внедрения // Преподавание языков и культур в парадигме цифровой трансформации: материалы XXX международной научно-практической конференции. — Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2025. — С. 46-52.
2. Олейник Ю.П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия // Современные проблемы науки и образования. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=20103> (дата обращения: 22.05.2026).
3. Комиссаров А.А. Перевернутый класс с элементами игропедагогики: презентация. — URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-50632373/50632373> (дата обращения: 22.05.2026).

4. Ефремова Н.Ф. Геймифицированная оценка образовательных достижений обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — № 1. — С. 119-131.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
6. Падяш Е.А., Вирченко А.Е. Геймификация в образовании как средство достижения личностных и метапредметных результатов у обучающихся // Modern Science. — 2020. — № 5-4. — С. 181-188.
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. — 2011. — P. 9-15.
8. Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры. — М.: Новая школа, 1994. — 239 с.
9. Данилов Д.А. Геймификация в образовательном процессе: эффективность и ограничения // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 3. — С. 45-58.

Султанова Н. Р.

независимый исследователь

Ургенчский государственный педагогический институт

Республика Узбекистан, г. Ургенч

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода. Обосновывается необходимость разработки функциональной модели, обеспечивающей целостную организацию процесса формирования и развития профессионально значимых качеств будущего педагога. В исследовании раскрыты методологические основы рефлексивного подхода, сущность педагогической компетентности и основные структурно-функциональные компоненты разработанной модели. Функциональная модель включает целевой, методологический, содержательно-процессуальный, организационно-деятельностный, диагностико-рефлексивный и результативный блоки. Особое внимание уделено функциям педагогической рефлексии, механизмам самоанализа, самооценки и самокоррекции профессиональной деятельности. Результаты исследования показывают, что применение функциональной модели способствует развитию способности будущих учителей к осмыслению собственной педагогической деятельности, самостоятельному принятию профессиональных решений и непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: *рефлексивный подход, педагогическая компетентность, будущий учитель, функциональная модель, педагогическая рефлексия, самоанализ, самооценка, самокоррекция, профессиональное развитие.*

Sultanova N. R.

independent researcher

Urgench State Pedagogical Institute

Republic of Uzbekistan, Urgench

FUNCTIONAL MODEL FOR DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BASED ON A REFLECTIVE APPROACH

Abstract. *The article examines the problem of developing pedagogical competence among future teachers based on a reflective approach. The necessity of developing a functional model that ensures the holistic organization of the process of forming and developing professionally significant qualities of future teachers is substantiated. The study reveals the methodological foundations of the reflective approach, the essence of pedagogical competence, and the main structural and functional components of the proposed model. The functional model includes target, methodological, content-process, organizational-activity, diagnostic-reflective, and result-oriented blocks. Particular attention is paid to the functions of pedagogical reflection, mechanisms of self-analysis, self-assessment, and self-correction of professional activity. The results demonstrate that the application of the functional model contributes to the development of future teachers' ability to comprehend their own pedagogical activities, make independent professional decisions, and continuously improve themselves professionally.*

Keywords: *reflective approach, pedagogical competence, future teacher, functional model, pedagogical reflection, self-analysis, self-assessment, self-correction, professional development.*

Введение

Современные процессы модернизации системы образования предъявляют новые требования к профессиональной подготовке будущих учителей. Сегодня педагог должен обладать не только фундаментальными знаниями по своей специальности и методике преподавания, но и способностью анализировать собственную деятельность, оценивать результаты профессиональных действий, выявлять существующие проблемы и самостоятельно определять пути их решения.

В этой связи особое значение приобретает развитие педагогической компетентности будущих учителей. Педагогическая компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, опыта практической деятельности и способности эффективно решать педагогические задачи.

Однако формирование педагогической компетентности невозможно рассматривать только как процесс передачи студентам готовых профессиональных знаний. Современная профессиональная подготовка должна создавать условия для активного осмысления будущим учителем собственного образовательного и профессионального опыта.

Именно поэтому одним из перспективных направлений совершенствования подготовки педагогических кадров является применение рефлексивного подхода.

Рефлексия позволяет личности обратиться к собственному внутреннему опыту, осмыслить результаты своей деятельности, определить причины

успехов и неудач, оценить эффективность используемых способов действий и осуществить их дальнейшую коррекцию. Для будущего учителя рефлексия приобретает особое профессиональное значение, поскольку педагогическая деятельность предполагает постоянный анализ взаимодействия с обучающимися, содержания обучения, используемых методов и полученных результатов.

Следовательно, возникает необходимость разработки функциональной модели развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке функциональной модели развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- раскрыть сущность рефлексивного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей;
- определить структурные компоненты педагогической компетентности;
- обосновать основные функции рефлексии в педагогической деятельности;
- разработать функциональную модель развития педагогической компетентности;
- определить критерии и показатели эффективности разработанной модели.

Методы и исследования

В процессе исследования был использован комплекс взаимодополняющих теоретических методов.

Основу исследования составили анализ и изучение философской, психологической и педагогической литературы по проблемам профессиональной компетентности, рефлексии и подготовки будущих педагогов.

Также были использованы методы:

- теоретического анализа;
- сравнительно-сопоставительного анализа;
- систематизации и обобщения;
- педагогического моделирования;
- структурно-функционального анализа;
- рефлексивного анализа.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, системный, личностно ориентированный, деятельностный и рефлексивный подходы.

Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на формирование способности применять полученные знания в реальных профессиональных ситуациях.

Системный подход позволяет рассматривать развитие педагогической компетентности как целостный и взаимосвязанный процесс.

Деятельностный подход предполагает формирование профессиональных качеств будущего учителя в процессе активной практической деятельности.

Личностно ориентированный подход направлен на учёт индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей каждого студента.

Центральное место в исследовании занимает рефлексивный подход, который предполагает организацию профессиональной подготовки на основе постоянного осмысления, анализа и оценки студентом собственной деятельности.

В рамках исследования педагогическая компетентность будущего учителя рассматривается как интегративная характеристика личности,

обеспечивающая готовность и способность эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Результаты исследования

Сущность рефлексивного подхода

Рефлексивный подход представляет собой организацию образовательного процесса, направленную на развитие способности личности анализировать собственную деятельность, осознавать её цели и результаты, оценивать используемые способы действий и осуществлять необходимую коррекцию.

Рефлексия в профессиональной подготовке будущего учителя выполняет ряд важных функций.

Аналитическая функция

Данная функция обеспечивает анализ содержания, процесса и результатов собственной деятельности.

Будущий учитель должен уметь отвечать на вопросы:

- Что было сделано?
- Каким образом была выполнена деятельность?
- Какие методы оказались эффективными?
- Какие трудности возникли?
- Почему возникли ошибки?

Оценочная функция

Предполагает способность объективно оценивать собственные профессиональные возможности и результаты деятельности.

Проектировочная функция

Связана со способностью планировать дальнейшую профессиональную деятельность и определять перспективы собственного развития.

Коррекционная функция

Позволяет выявлять недостатки и вносить необходимые изменения в способы профессиональной деятельности.

Развивающая функция

Способствует формированию способности к непрерывному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Таким образом, рефлексия выступает важным механизмом развития педагогической компетентности будущего учителя.

Структура педагогической компетентности будущего учителя

В ходе исследования педагогическая компетентность будущих учителей была представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов.

1. Мотивационно-ценностный компонент

Данный компонент включает:

- профессиональную мотивацию;
- интерес к педагогической деятельности;
- осознание социальной значимости профессии;
- стремление к профессиональному развитию;
- педагогические ценности.

Будущий учитель должен не только обладать знаниями, но и иметь внутреннюю потребность в постоянном профессиональном совершенствовании.

2. Когнитивный компонент

Включает систему:

- психолого-педагогических знаний;
- методических знаний;
- предметных знаний;
- знаний о современных образовательных технологиях;
- знаний о способах анализа педагогической деятельности.

• 3. Операционально-деятельностный компонент

- Предполагает наличие у будущего учителя способности:
- планировать педагогическую деятельность;
- выбирать эффективные методы обучения;
- организовывать образовательный процесс;
- применять современные технологии;
- решать педагогические задачи.

4. Коммуникативный компонент

Включает:

- культуру педагогического общения;
- способность к взаимодействию;
- умение устанавливать профессиональные отношения;
- способность понимать обучающихся;
- умение организовывать сотрудничество.

5. Рефлексивный компонент

Является одним из важнейших компонентов разработанной модели.

Он включает способность:

- анализировать собственную деятельность;
- оценивать профессиональные результаты;
- выявлять ошибки;
- определять причины затруднений;
- осуществлять самокоррекцию;
- планировать дальнейшее развитие

Функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей

На основе проведённого исследования была разработана функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Функциональная модель представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих достижение поставленной цели.

Модель включает шесть основных блоков:

Целевой → Методологический → Содержательно-процессуальный → Организационно-деятельностный → Диагностико-рефлексивный → Результативный.

1. Целевой блок

Основной целью модели является развитие педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Для реализации цели определены следующие задачи:

- формирование профессиональной мотивации;
- развитие системы педагогических знаний;
- формирование практических педагогических умений;
- развитие способности к самоанализу;
- формирование навыков самооценки;
- развитие способности к самокоррекции;
- формирование готовности к непрерывному профессиональному развитию.

Целевой блок определяет общее направление всей образовательной деятельности.

2. Методологический блок

Методологический блок включает основные научные подходы и принципы.

Основные подходы:

- системный;
- компетентностный;
- деятельностный;
- личностно ориентированный;

- рефлексивный.

Основные принципы:

- Принцип субъектности — будущий учитель рассматривается как активный субъект собственного профессионального развития.
- Принцип осознанности — студент должен понимать цели и результаты своей деятельности.
- Принцип активности — профессиональная компетентность формируется в процессе активной деятельности.
- Принцип рефлексивности — каждый этап деятельности сопровождается анализом и оценкой.
- Принцип непрерывности — профессиональное развитие рассматривается как постоянный процесс.
- Принцип индивидуализации — учитываются индивидуальные особенности и возможности студентов.

3. Содержательно-процессуальный блок

Данный блок определяет содержание и последовательность развития педагогической компетентности.

В процессе подготовки будущих учителей предусматривается реализация следующих этапов:

Первый этап — мотивационно-ориентировочный

На данном этапе осуществляется:

- формирование интереса к педагогической профессии;
- осознание значимости педагогической компетентности;
- определение индивидуальных профессиональных целей;
- формирование положительной установки на саморазвитие.

Основными методами являются:

- проблемные вопросы;
- дискуссии;

- анализ педагогических ситуаций;
- мотивационные тренинги;
- рефлексивные беседы.

Второй этап — содержательно-деятельностный

На данном этапе осуществляется освоение:

- педагогических знаний;
- методических умений;
- технологий организации обучения;
- способов решения профессиональных задач.

Студенты выполняют:

- практические задания;
- педагогические кейсы;
- проекты;
- моделирование педагогических ситуаций;
- групповые задания.

Третий этап — рефлексивно-аналитический

Данный этап является центральным в разработанной модели.

Студенты осуществляют:

самоанализ → самооценку → выявление проблем → поиск решений → самокоррекцию.

На этом этапе используются:

- рефлексивные дневники;
- педагогическое портфолио;
- самооценочные листы;
- карты профессионального развития;
- SWOT-анализ;
- анализ педагогических ситуаций.

Четвёртый этап — творческо-проектировочный

На данном этапе будущие учителя самостоятельно:

- разрабатывают учебные проекты;
- моделируют педагогические ситуации;
- создают авторские методические материалы;
- проектируют образовательную деятельность;
- предлагают инновационные решения.

Этот этап способствует переходу от воспроизводительной деятельности к творческой и самостоятельной профессиональной деятельности.

4. Организационно-деятельностный блок

Данный блок предусматривает использование современных форм и методов организации образовательного процесса.

Формы работы:

- лекционные занятия;
- практические занятия;
- семинары;
- тренинги;
- педагогические мастерские;
- проектная деятельность;
- самостоятельная работа;
- педагогическая практика.

Методы:

- проблемное обучение;
- кейс-метод;
- проектный метод;
- дискуссия;
- мозговой штурм;
- моделирование;
- портфолио;

- рефлексивный анализ.

Особое значение в рамках функциональной модели имеет организация педагогических ситуаций, требующих от студентов самостоятельного анализа.

Например, будущему учителю предлагается определённая проблемная ситуация:

«В процессе урока учащиеся проявляют низкую активность. Какие причины могут привести к данной ситуации и какие педагогические решения необходимо принять?»

После выполнения задания студент анализирует:

- Какое решение было принято?
- Почему был выбран именно этот вариант?
- Какие альтернативные решения существуют?
- Насколько эффективным может быть выбранный метод?
- Что необходимо изменить?

Такая деятельность способствует развитию профессиональной рефлексии.

Обсуждение результатов

Разработанная функциональная модель позволяет рассматривать развитие педагогической компетентности будущих учителей как целостный, поэтапный и управляемый процесс.

Её основное отличие заключается в том, что рефлексия рассматривается не как отдельный завершающий этап обучения, а как сквозной механизм профессионального развития.

Будущий учитель в рамках модели проходит последовательный путь:

получение опыта → осмысление опыта → анализ деятельности → оценка результатов → выявление проблем → коррекция деятельности → получение нового опыта.

Данная последовательность обеспечивает циклический характер профессионального развития.

Важным результатом применения рефлексивного подхода является изменение позиции будущего учителя в образовательном процессе. Студент постепенно переходит от роли пассивного получателя информации к позиции активного субъекта профессионального развития.

Функциональная модель также обеспечивает взаимосвязь между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Каждый новый профессиональный опыт становится объектом анализа и дальнейшего совершенствования.

Таким образом, рефлексивный подход обеспечивает внутренний механизм развития педагогической компетентности.

Вывод Проведённое исследование показывает, что развитие педагогической компетентности будущих учителей является одной из приоритетных задач современной системы педагогического образования.

Современный учитель должен обладать не только профессиональными знаниями и практическими умениями, но и способностью постоянно анализировать собственную деятельность, оценивать результаты, выявлять недостатки и самостоятельно определять направления дальнейшего развития.

Рефлексивный подход создаёт необходимые условия для формирования данных качеств. Он позволяет организовать образовательный процесс таким образом, чтобы будущий учитель становился активным субъектом собственного профессионального развития.

В результате исследования разработана функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода.

Модель включает следующие взаимосвязанные блоки:

- целевой;

- методологический;
- содержательно-процессуальный;
- организационно-деятельностный;
- диагностико-рефлексивный;
- результативный.

Центральным механизмом функционирования модели является рефлексивная деятельность, включающая самоанализ, самооценку и самокоррекцию.

Реализация разработанной модели способствует:

- повышению профессиональной мотивации;
- развитию педагогических знаний и умений;
- формированию способности к самостоятельному решению педагогических задач;
- развитию профессиональной рефлексии;
- формированию готовности к непрерывному саморазвитию.

Таким образом, функциональная модель развития педагогической компетентности будущих учителей на основе рефлексивного подхода обладает теоретической и практической значимостью.

Перспективным направлением дальнейших исследований является экспериментальная апробация разработанной модели в системе высшего педагогического образования и определение её эффективности на основе результатов опытно-экспериментальной работы.

Использованные источники

1. Бодалев А.А. Психология общения. — М.: Институт практической психологии, 1996.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. — М.: Академия, 2003.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
6. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998.
8. Муслимов Н.А., Усмонбоева М.Х. Педагогик компетентлик ва касбий маҳорат асослари. — Тошкент: Фан ва технология, 2015.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. — М.: СИНТЕГ, 2007.

Якубова Д. Х.

научный сотрудник

Ургенчский государственный педагогический институт

<https://orcid.org/0009-0004-6277-5407>

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития деонтологической компетентности будущих педагогов в процессе высшего педагогического образования. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке авторской структурно-функциональной модели, обеспечивающей последовательное формирование знаний о профессиональном долге, ценностных установок, способов деонтологически корректного поведения и рефлексивной готовности к ответственному педагогическому решению. Методологическую основу составили системный, компетентностный, аксиологический, личностно-деятельностный и контекстный подходы; использованы анализ научной литературы, сравнительный анализ, моделирование, педагогическое проектирование и экспертная логическая проверка модели. В результате определены компоненты деонтологической компетентности, содержание этапов ее развития, педагогические условия и диагностические критерии. Научная новизна состоит в интеграции нормативно-правового, мотивационно-ценностного, когнитивно-ориентировочного, ситуационно-деятельностного и рефлексивно-оценочного блоков в единую модель профессиональной подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: деонтология, деонтологическая компетентность, профессиональный долг, педагогическая этика, ценности, профессиональное поведение, будущий педагог.

Yakubova D. Kh.

researcher

Urgench State Pedagogical Institute

A MODEL FOR DEVELOPING THE DEONTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. *The article examines the development of future teachers' deontological competence in higher pedagogical education. The purpose is to theoretically substantiate and develop an authorial structural-functional model that consistently forms knowledge of professional duty, value orientations, deontologically appropriate professional behavior, and reflective readiness for responsible pedagogical decision-making. The methodological framework includes systemic, competency-based, axiological, personality-activity and contextual approaches; the study uses scientific literature analysis, comparative analysis, modelling, pedagogical design and expert logical validation. The results define the components of deontological competence, stages of development, pedagogical conditions and diagnostic criteria. The novelty lies in integrating normative-legal, motivational-value, cognitive-orientational, situational-activity and reflective-evaluative blocks into a unified model of professional teacher education.*

Keywords: *deontology, deontological competence, professional duty, pedagogical ethics, values, professional behavior, future teacher.*

Введение

Современная педагогическая профессия развивается в условиях усложнения образовательных отношений, расширения круга участников образовательного процесса, цифровизации коммуникации и повышения требований к персональной ответственности учителя. Профессиональная деятельность педагога предполагает принятие многочисленных решений, затрагивающих интересы ребенка, семьи, коллег и образовательной организации. Поэтому профессиональная компетентность современного педагога должна включать способность руководствоваться не только педагогическими технологиями, но и нормами профессионального долга, этики, ответственности и справедливости.

В научной литературе понятия «педагогическая этика», «деонтологическая культура», «деонтологическая готовность» и «деонтологическая компетентность» находятся в тесной взаимосвязи, однако не являются тождественными. Деонтология акцентирует нормативно-нравственную сторону профессиональной деятельности: обязанности, долг, ответственность, правила поведения и принципы принятия решений. Компетентностный подход позволяет дополнить эту перспективу практической способностью применять соответствующие нормы в конкретных профессиональных ситуациях.

Проблема подготовки педагога к ответственному профессиональному поведению имеет устойчивую традицию в отечественной педагогике. В.А. Сластенин связывал профессионально-педагогическую деятельность с единством профессиональных знаний, умений, ценностей и личностных качеств педагога [1]. В.А. Кан-Калик рассматривал педагогическое общение как профессионально-нравственную сферу взаимодействия, требующую высокой культуры поведения и ответственности [2]. И.И. Чернокозов в

исследованиях профессиональной этики акцентировал значение нравственных норм в педагогической деятельности [3].

Непосредственно проблеме деонтологической подготовки учителя подробно разрабатывала М.П. Васильева, определявшая деонтологическую подготовку как специальное направление профессионального становления педагога, основанное на усвоении профессионального долга и готовности действовать в соответствии с нравственно-профессиональными требованиями [4]. Исследования формирования деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования показывают необходимость единства теоретической подготовки и практического профессионального поведения, а также важность принципов сотрудничества, гуманизации, вариативности и непрерывности [5].

Современное исследование И.А. Скоробренко представляет систему формирования профессионально-деонтологической готовности будущих учителей, включающую нормативно-правовой, мотивационно-ориентационный, содержательно-когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-аналитический блоки [6]. Настоящее исследование развивает этот подход, смещая акцент с готовности на деонтологическую компетентность как способность действовать, выбирать и рефлексировать в профессионально значимых ситуациях.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между растущими требованиями к этически ответственному профессиональному поведению педагога и недостаточной интеграцией деонтологических знаний, ценностей и практических способов действия в содержание подготовки будущего учителя.

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать модель развития деонтологической компетентности будущих педагогов в процессе педагогического высшего образования.

Задачи исследования: 1) уточнить содержание понятия «деонтологическая компетентность будущего педагога»; 2) определить структуру компетентности; 3) разработать структурно-функциональную модель ее развития; 4) выявить педагогические условия реализации модели; 5) определить индикаторы и показатели сформированности деонтологической компетентности.

Методы и материалы исследования

Исследование имеет теоретико-методический характер. Методологическая основа включает системный, компетентностный, аксиологический, личностно-деятельностный и контекстный подходы. Системный подход позволил объединить нормативные требования, ценности, знания, практические действия и рефлексию в целостную систему. Компетентностный подход обеспечил ориентацию на способность педагога применять знания о профессиональном долге при решении реальных педагогических задач.

Аксиологический подход был использован для анализа ценностной природы педагогической ответственности, достоинства личности ребенка, справедливости, гуманности, конфиденциальности и профессиональных границ. Личностно-деятельностный подход позволил рассматривать деонтологические качества не как набор деклараций, а как характеристики реального поведения. Контекстный подход обеспечил моделирование профессиональных ситуаций, в которых педагог вынужден осуществлять нравственный выбор. В исследовании применялись анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, сравнительный анализ отечественных подходов, педагогическое моделирование, педагогическое проектирование, контент-анализ профессионально-этических ситуаций и экспертная логическая проверка предложенной модели.

При операционализации понятия «деонтологическая компетентность» исходным положением стало ее понимание как интегративного свойства будущего педагога, выражающегося в знании профессиональных норм и обязанностей, принятии их как личностно значимых ценностей, умении выбирать этически обоснованное действие и способности рефлексивно оценивать последствия своего решения. Такое определение позволяет отделить компетентность от простого знания кодекса или набора правил.

Единицей авторского анализа выступала педагогическая ситуация, содержащая потенциальный деонтологический конфликт: необходимость сохранения конфиденциальности, конфликт интересов, оценивание ребенка, взаимодействие с родителями, профессиональные границы, цифровая коммуникация, коллегиальное взаимодействие или необходимость признания педагогической ошибки. Процессуально-деятельностный блок ориентирован на практическое применение деонтологических знаний. Основными формами работы выступают анализ кейсов, ролевое моделирование, дискуссия, педагогические дилеммы, проектирование алгоритмов поведения, анализ фрагментов профессионального общения и выполнение заданий в период педагогической практики.

Рефлексивно-диагностический блок обеспечивает оценку сформированности компетентности. Студент анализирует собственные решения, прогнозирует их последствия, выявляет возможные ценностные конфликты и определяет способы профессионального совершенствования. Важным условием является переход от оценки «правильно/неправильно» к аргументированному объяснению «почему именно это действие является профессионально ответственным».

Авторская модель предполагает развитие компетентности поэтапно. На первом этапе формируется деонтологическая чувствительность — способность распознавать в профессиональной ситуации наличие морально-

нормативной проблемы. На втором этапе развивается деонтологический анализ — способность выявлять нормы, интересы сторон, возможные последствия и зоны ответственности. На третьем этапе формируется деонтологический выбор — способность выбрать действие и аргументировать его. На четвертом этапе развивается рефлексивная устойчивость — способность анализировать результат и корректировать собственное профессиональное поведение.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать модель развития деонтологической компетентности будущих педагогов в процессе педагогического высшего образования. Деонтологическая компетентность определена как интегративное качество будущего педагога, объединяющее знание профессиональных норм, принятие профессионального долга как ценности, способность принимать этически и профессионально обоснованные решения и готовность рефлексивно оценивать последствия своих действий.

В качестве структурных компонентов модели определены мотивационно-ценностный, нормативно-когнитивный, коммуникативно-деятельностный, ситуационно-решенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Их взаимосвязь реализуется через последовательность «осмысление нормы — принятие ценности — анализ ситуации — выбор действия — прогноз последствий — рефлексия — коррекция».

Оригинальным результатом исследования является структурно-функциональная модель, объединяющая нормативно-ценностное содержание, ситуационную практику и диагностико-рефлексивную поддержку. В отличие от подхода, ориентированного только на деонтологическую готовность, модель ориентирует студента на доказуемое

профессиональное действие и способность объяснить его нравственно-нормативные основания.

Практическая значимость заключается в возможности интеграции модели в дисциплины профессионального цикла и педагогическую практику, а также в применении предложенных индикаторов, критериев и «деонтологического кейс-паспорта» для текущей и итоговой диагностики. Модель особенно актуальна для подготовки будущих учителей к ситуациям профессионального выбора, конфликта интересов, общения с родителями, оценивания обучающихся и цифровой коммуникации.

Перспективное направление дальнейшего исследования — экспериментальная апробация модели, разработка диагностических методик и определение количественной динамики деонтологической компетентности будущих педагогов. Это позволит перейти от теоретического моделирования к доказательному обоснованию эффективности предложенного подхода.

Использованные источники:

1. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2005. 576 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
3. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. М.: Просвещение, 1987. 255 с.
4. Васильева М.П. Теоретические основы деонтологической подготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харьков, 2004. 43 с.
5. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

Якубова Д. Х.

научный сотрудник

Ургенчский государственный педагогический институт

<https://orcid.org/0009-0004-6277-5407>

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА, ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются воспитательные возможности национальных ценностей в формировании у будущих педагогов профессионального долга, ответственности и педагогической культуры. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке авторской модели интеграции национально-ценностного содержания в процесс педагогического высшего образования. Методологическую основу составили аксиологический, компетентностный, культурологический, личностно-деятельностный и контекстный подходы; использованы анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, контент-анализ воспитательных материалов, педагогическое моделирование и экспертная оценка проектных решений. В результате определены структурные компоненты национально-ориентированного деонтологического воспитания, этапы его реализации, педагогические условия и диагностические критерии. Научная новизна состоит в объединении национальных ценностей с профессиональными нормами через цепочку «ценность — осмысление — профессиональная норма — ситуация выбора — ответственное действие — рефлексия».

Ключевые слова: национальные ценности, профессиональный долг, ответственность, педагогическая культура, деонтология, будущий педагог, воспитание.

Yakubova D. Kh.

researcher

Urgench State Pedagogical Institute

EDUCATIONAL POTENTIAL OF NATIONAL VALUES IN FORMING PROFESSIONAL DUTY, RESPONSIBILITY AND PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Abstract. *The article examines the educational potential of national values in forming professional duty, responsibility and pedagogical culture among future teachers. The aim is to theoretically substantiate and develop an authorial model for integrating national-value content into higher pedagogical education. The methodological framework includes axiological, competency-based, cultural, personality-activity and contextual approaches; the study applies scientific literature analysis, comparative analysis, content analysis of educational materials, pedagogical modelling and expert assessment. The results identify the structural components, stages, pedagogical conditions and diagnostic criteria of nationally oriented deontological education. The novelty lies in linking national values with professional norms through the sequence “value — reflection — professional norm — decision situation — responsible action — reflection”.*

Keywords: *national values, professional duty, responsibility, pedagogical culture, deontology, future teacher, education.*

Введение

Профессиональная деятельность педагога имеет особую нравственную природу, поскольку ее результат связан не только с усвоением знаний, но и с развитием личности обучающегося. Учитель принимает решения, которые могут влиять на самооценку ребенка, его учебную мотивацию, отношения с коллективом и представления о справедливости. Поэтому подготовка будущего педагога должна включать систематическое формирование профессионального долга, ответственности, педагогического такта и культуры поведения.

В данном контексте значительный воспитательный потенциал имеют национальные ценности. Под ними понимается исторически сформировавшаяся система духовно-нравственных ориентиров, отраженная в традициях, языке, семейной культуре, образцах общественного поведения, уважении к старшим, заботе о младших, гостеприимстве, взаимопомощи, справедливости, трудолюбии и ответственном отношении к общественным обязанностям. В педагогическом образовании эти ценности могут выступать не только объектом изучения, но и ресурсом формирования профессиональной позиции.

Теоретической основой исследования являются положения В.А. Сластенина о единстве профессионально значимых знаний, умений и личностных качеств учителя, В.А. Кан-Калика о культуре профессионально-педагогического общения и И.И. Чернокозова о нравственной ответственности педагога [1–3]. В исследованиях деонтологической подготовки М.П. Васильевой профессиональный долг рассматривается как важнейшая основа подготовки педагога к ответственному профессиональному поведению [4].

Задачи исследования: 1) уточнить педагогическую сущность национальных ценностей как ресурса профессионально-нравственного

становления; 2) определить взаимосвязь национальных ценностей с профессиональным долгом, ответственностью и педагогической культурой; 3) разработать авторскую модель процесса; 4) выявить педагогические условия реализации; 5) определить индикаторы и показатели результативности.

Методы и материалы исследования

Исследование носит теоретико-методический характер. Методологическую основу составили аксиологический, компетентностный, культурологический, личностно-деятельностный и контекстный подходы. Аксиологический подход позволил рассматривать национальные ценности как основания смыслового выбора и профессиональной мотивации. Компетентностный подход обеспечил ориентацию на наблюдаемую способность будущего педагога действовать ответственно в профессиональной ситуации. Культурологический подход позволил учитывать связь педагогического поведения с культурной идентичностью и социальным опытом.

В ходе исследования применялись анализ и обобщение научной литературы; сравнительный анализ отечественных исследований педагогической этики, деонтологии и воспитания; контент-анализ текстов, педагогических ситуаций и воспитательных материалов; педагогическое моделирование; экспертная логическая оценка структуры предложенной модели.

Целевой блок определяет интегративный результат: способность будущего педагога воспринимать профессиональный долг не как внешнее требование, а как внутренне принятое основание деятельности. Цель достигается через последовательное осмысление ценности, ее соотношение с профессиональной нормой и применение в конкретной педагогической ситуации.

Ценностно-содержательный блок объединяет национальные ценности с содержанием педагогической подготовки. Например, уважение к старшим может быть переосмыслено как основа профессионально корректного взаимодействия с родителями и опытными коллегами; забота о младших — как педагогическая ответственность за безопасность и развитие ребенка; взаимопомощь — как основа сотрудничества в профессиональной команде; честность — как условие академической и педагогической добросовестности.

Процессуально-деятельностный блок реализуется через анализ кейсов, дискуссии, ролевые ситуации, проектные задания, педагогическую практику, исследование семейных и культурных традиций, а также рефлексивные дневники. Ключевой принцип состоит в том, что национальная ценность должна быть переведена в конкретное действие и критерий профессионального решения.

Диагностико-рефлексивный блок позволяет определить, произошло ли изменение в профессиональной позиции студента. Диагностика должна включать не только знание национальных ценностей и профессиональных норм, но и способность распознать нравственную проблему, аргументировать выбор, спрогнозировать последствия и оценить собственное поведение.

Таблица 1.

Соотнесение национальных ценностей с профессионально-педагогическими проявлениями

Национально значимая ценность	Профессиональный смысл	Наблюдаемое проявление
Уважение к личности	признание достоинства обучающегося	тактичное обращение, недопустимость унижения
Забота	ответственность за развитие и безопасность ребенка	педагогическая поддержка, внимательное сопровождение

Справедливость	объективное и прозрачное отношение	обоснованное оценивание, равное отношение
Честность	профессиональная добросовестность	признание ошибки, достоверность информации
Взаимопомощь	сотрудничество в образовательной среде	поддержка коллег, командная работа
Трудолюбие	ответственное отношение к профессиональному делу	подготовка к занятию, соблюдение обязательств
Уважение к старшим	культура профессионального взаимодействия	корректность общения с родителями и коллегами

Авторское решение предполагает четыре этапа реализации модели. Первый этап — ценностно-диагностический. Студент определяет собственные представления о профессиональном долге, выявляет значимые ценности и анализирует ситуации, в которых они могут вступать в противоречие. Например, студенту предлагается сопоставить принцип справедливости с необходимостью индивидуального подхода к ребенку.

Второй этап — смыслообразующий. На этом этапе преподаватель помогает студентам перейти от декларативного знания ценностей к осмыслению их профессионального содержания. Используются тексты, жизненные истории, педагогические биографии, произведения устного народного творчества и реальные профессиональные ситуации. Важно, чтобы ценностный материал не превращался в иллюстрацию «правильного поведения», а становился предметом анализа и аргументации.

Третий этап — ситуационно-деятельностный. Студент решает педагогические дилеммы, в которых необходимо осуществить выбор. Например: родитель предлагает учителю закрыть глаза на нарушение учебной дисциплины; педагог обнаруживает собственную ошибку при выставлении оценки; коллега допускает некорректное высказывание о ребенке; в цифровом

канале необходимо решить, какую информацию о классе допустимо публиковать. Студент должен определить ценности, профессиональные нормы, возможные действия и последствия.

Четвертый этап — рефлексивно-интегративный. Студент анализирует, каким образом ценностные основания повлияли на решение и что изменилось бы при другом контексте. Итогом становится формирование индивидуальной профессиональной позиции, выраженной в принципах личной педагогической ответственности.

Таблица 2.

Этапы формирования профессионально-деонтологической позиции

Этап	Основная задача	Формы работы
Ценностно-диагностический	выявить исходные ценности и представления о долге	анкета, самооценка, диагностический кейс
Смыслообразующий	раскрыть профессиональный смысл ценности	обсуждение, анализ текстов, дискуссия
Ситуационно-деятельностный	перевести ценность в профессиональный выбор	кейсы, ролевые игры, проектирование решений
Рефлексивно-интегративный	закрепить личностную профессиональную позицию	дневник, портфолио, рефлексивная конференция

Важным результатом исследования является авторская схема «ценность — норма — действие». Национальная ценность выполняет воспитательную функцию только тогда, когда студент может ответить на три вопроса: какой ценностный смысл лежит в основе ситуации; какую профессиональную норму он поддерживает; какое конкретное действие следует предпринять. Такая триада обеспечивает перевод воспитательного содержания в компетентностный результат.

Для практического применения разработан «ценностно-деонтологический кейс». В нем описывается педагогическая ситуация с этической неопределенностью, после чего студент выполняет последовательность действий: определяет участников и их интересы; выделяет ценности; соотносит ситуацию с профессиональными нормами; предлагает альтернативы; прогнозирует последствия; выбирает решение; формулирует конкретный вариант педагогического поведения.

Например, в кейсе «Справедливость и индивидуальный подход» студент получает ситуацию, в которой два ученика выполняют одно и то же задание с разным качеством в силу разных образовательных потребностей. Студент должен определить, что означает справедливость в этой ситуации, как избежать формального равенства, каким образом сохранить доверие детей и родителей и какое решение будет профессионально ответственным.

В кейсе «Честность и профессиональная ошибка» будущий педагог обнаруживает ошибку в собственном оценивании. Задание требует определить возможные действия, оценить последствия сокрытия и признания ошибки и сформулировать профессионально корректную коммуникацию с учеником. Здесь ценность честности становится механизмом профессиональной ответственности.

Таблица 3.

Индикаторы и показатели сформированности ценностно-деонтологической позиции

Компонент	Индикатор	Показатели
Ценностный	принятие национальных и профессиональных ценностей	личностная значимость, устойчивость, отсутствие декларативности
Когнитивный	понимание связи ценности и профессиональной нормы	объясняет смысл нормы и ее профессиональные основания

Деятельностный	ответственное педагогическое поведение	выбирает корректное действие, учитывает интересы участников
Ситуационно-решенческий	способность к деонтологическому выбору	сравнивает альтернативы, прогнозирует последствия, аргументирует
Рефлексивный	осмысление собственного поведения	признает ошибки, корректирует решение, формулирует личную позицию

На основании выделенных индикаторов определены три уровня сформированности. Высокий уровень характеризуется внутренним принятием профессионального долга, устойчивой ценностной позицией, самостоятельным анализом ситуации и аргументированным выбором. Средний уровень предполагает понимание норм и ценностей, но зависимость от внешних алгоритмов и недостаточно устойчивую рефлексию. Начальный уровень проявляется в формальном знании норм, трудностях при выборе и слабой связи между ценностью и реальным поведением.

Таблица 4.

Уровни сформированности профессионально-нравственной позиции

Уровень	Характеристика
Высокий	самостоятельно соотносит ценность, норму и ситуацию; принимает ответственное решение; прогнозирует последствия; способен к рефлексии
Средний	распознает основные нормы и ценности; выбирает приемлемое решение при частичной внешней поддержке; рефлексия фрагментарна

Начальный	знает отдельные ценности и правила, но слабо переносит их в профессиональную ситуацию; решение ситуативно
-----------	---

Педагогическими условиями реализации модели определены: интеграция ценностного содержания в дисциплины профессионального цикла; использование национально-культурного материала в проблемных ситуациях; организация диалога и рефлексии; включение профессиональных дилемм в педагогическую практику; согласование семейного, вузовского и профессионального воспитания.

Интеграция в дисциплины означает, что национальные ценности не должны рассматриваться исключительно на занятиях воспитательной направленности. В методике преподавания они могут проявляться через справедливость оценивания, уважение к языку и культуре обучающихся, в педагогической психологии — через уважение к индивидуальности, в педагогическом общении — через тактичность и ответственность за слово.

Использование национально-культурного материала требует методической осторожности. В педагогическом образовании целесообразно отделять универсальные профессионально-нравственные ценности от конкретных бытовых стереотипов. Культурный материал должен рассматриваться критически, с учетом принципов достоинства личности, недискриминации, педагогической целесообразности и профессиональной ответственности.

Оригинальность авторского подхода заключается в понимании национальных ценностей не как самостоятельной совокупности воспитательных тем, а как механизма смысловой конкретизации профессионального долга. Ценность становится педагогически значимой тогда, когда студент способен перевести ее в профессиональную норму и конкретное действие.

Перспективным является использование цифровых кейсов и мультимедийных материалов. Например, студент может анализировать видеозапись педагогического конфликта, выявлять нарушенные ценности, предлагать альтернативные способы поведения и составлять сценарий корректного взаимодействия.

Ограничением настоящего исследования является его теоретико-методический характер. Предложенные модель, индикаторы и уровни требуют экспериментальной апробации на выборке студентов педагогического вуза. Для подтверждения эффективности необходимо провести констатирующий и формирующий этапы исследования, сравнить динамику компонентов и применить статистические методы.

Заключение Проведенное исследование позволило теоретически обосновать воспитательные возможности национальных ценностей в формировании профессионального долга, ответственности и педагогической культуры будущих педагогов. Установлено, что национальные ценности обладают значительным потенциалом для профессионально-нравственного развития при условии их педагогической интерпретации и перевода в конкретные профессиональные нормы и действия.

Авторская модель основана на последовательности «ценность — осмысление — профессиональная норма — педагогическая ситуация — ответственный выбор — действие — рефлексия». Такая последовательность обеспечивает переход от общего воспитательного содержания к наблюдаемому профессиональному результату.

Выделены пять взаимосвязанных компонентов профессионально-деонтологической позиции: ценностный, когнитивный, деятельностный, ситуационно-решенческий и рефлексивный. Определены соответствующие индикаторы и показатели, позволяющие использовать модель для педагогической диагностики.

Практическая значимость исследования состоит в возможности включения предложенных кейсов, ролевых заданий, рефлексивных процедур и критериев оценки в содержание педагогических дисциплин и педагогической практики.

Научная новизна состоит в концептуализации национальных ценностей как смыслового механизма развития деонтологической компетентности, а не только как воспитательного содержания. Такой подход позволяет соединить культурную основу профессионального становления с современными требованиями педагогической этики и компетентностного образования.

Дальнейшее исследование целесообразно направить на экспериментальную проверку эффективности модели, разработку валидированного диагностического инструментария и создание банка ценностно-деонтологических кейсов для разных направлений подготовки будущих педагогов.

Использованные источники

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
3. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: книга для учителя. 2-е изд., доп. Киев: Радянська школа, 1988. 223 с.
4. Васильева М.П. Теоретические основы деонтологичной подготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харьков, 2004. 43 с.
5. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Воронович М. В., Дюрдь С. В., ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКАХ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ, НА ПРИМЕРЕ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОЛЕБАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ</i>	<i>3</i>
<i>Гринева О. А., ПРИЧИНЫ ПСИХОГЕННОГО БЕСПЛОДИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА.....</i>	<i>9</i>
<i>Заплетина Л. А., Тарасова Л. В., Моргунова И. В., МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ АВТОРСКИХ СКАЗОК-ЗАДАЧ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ «РУССКИЙ ЯЗЫК – МАТЕМАТИКА – БИОЛОГИЯ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ</i>	<i>13</i>
<i>Капустина С.С., ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ: СОЗДАНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТА ПЕДАГОГА.....</i>	<i>24</i>
<i>Каримбоев О. К., ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ</i>	<i>32</i>
<i>Кенжаева Р. Х., МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ</i>	<i>43</i>
<i>Козиева Ф. С., ИНДИКАТОРЫ И ПОКАЗАТЕЛИ ДИАГНОСТИКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ</i>	<i>58</i>
<i>Козиева Ф. С., ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА МЕТОДИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ</i>	<i>71</i>
<i>Машарипова М. Т., РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ</i>	<i>85</i>
<i>Машарипова М. Т., ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....</i>	<i>99</i>
<i>Нуруллаева Д. К., МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМИОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>114</i>
<i>Оллаберганова Н. К., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</i>	<i>123</i>

<i>Оллаберганова Н. К.</i> , ВЗГЛЯДЫ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВОСТОКА В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	135
<i>Рахимов С.</i> , СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ПЕДАГОГИКА»)	147
<i>Рузматова М.</i> , МЕТОДИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	161
<i>Рузматова М.</i> , ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА.....	175
<i>Селецкая А. И., Слабая Е. В., Шибанова А. Д.</i> , МЕТОД СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР – АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК – ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	182
<i>Скрипников В.С.</i> , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	191
<i>Султанова Н. Р.</i> , ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА	199
<i>Якубова Д. Х.</i> , МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	215
<i>Якубова Д. Х.</i> , ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА, ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	223

Научное издание

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА XXI ВЕКА: ТЕНДЕНЦИИ И РЕШЕНИЯ

Материалы всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
2 сентября 2026

Статьи публикуются в авторской редакции
Ответственный редактор Смирнова Т.В.
Компьютерная верстка Чернышова О.А.